педагогика детства
Василий Вахтеров
О новой педагогике

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В книге представлены статьи и фрагменты педагогических трудов замечательного русского педагога-гуманиста Василия Порфирьевича Вахтерова (1853–1924), посвященные развитию ребенка, его нравственному и интеллектуальному воспитанию.

Часть книги составляет «Русский букварь», который поможет родителям и учителям вызвать у детей интерес к осмысленному чтению, любовь к русскому слову.

В целом это очень добрая и полезная книга о воспитании ребенка, написанная мудрым педагогом и тонким психологом.

Предназначенная родителям книга будет полезна преподавателям и студентам высших и средних педагогических учебных заведений, учителям начальных классов, воспитателям дошкольных учреждений, всем, кто интересуется историей отечественной педагогики.

- Василий Порфирьевич Вахтеров
  - ○
  - ○ Михаил Богуславский, Константин Сумнительный
    - ■
    - ■ Путь к себе
    - ■ Превратности судьбы
    - ■ Подвижник начального образования
    - ■ Воспитатель нравственности
    - ■ Оригинальный педагогический мыслитель
    - ■ Крупный дидактик и методист
  - ○ Основы новой педагогики
    - ■ К читателю
    - ■ Наши методы преподавания и умственный паразитизм
    - ■ Нравственное воспитание и начальная школа
      - ■ Делать человека человеком
      - ■ Любить детей деятельной любовью
      - ■ Учитель – лучшее наглядное пособие
      - ■ Энергия воли
      - ■ Жестокость порождает жестокость
      - ■ Укрепить мотивы
      - ■ Развивать гармонию с общественными стремлениями
    - ■ Стремление к развитию
    - ■ Значение активности в жизни ребенка
  - ○ На первой ступени обучения

        - Методическое руководство
        - Русский букварь
    - Примечания
- notes
    - 1
    - 2
    - 3

Василий Порфирьевич Вахтеров
О новой педагогике. Избранное

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2008.
© М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный – составление, вступительная статья, примечания, 2008.

Михаил Богуславский, Константин Сумнительный
Уважая в ребенке личность

В начале XXI века идеи и взгляды Василия Порфирьевича Вахтерова, связанные с развитием детской личности, основами семейного воспитания, все больше привлекают к себе внимание учителей и воспитателей, родителей, поскольку они содержат большой гуманистический потенциал, актуальный в современных условиях.

Путь к себе

Говорят, природу таланта трудно объяснить, но тайну его зарождения надо искать в творческих возможностях ребенка, его радостях и страданиях. Детство Вахтерова прошло в бедности и лишениях. Он родился в Арзамасе 13 (25) января 1853 г. в семье Пестровских, выходцев из сельских дьячков. Вахтеровыми их прозвали по должности отца – вахтера (сторожа) здания Духовного правления.

Самые светлые страницы детства Василия связаны с исцеляющей красотой арзамасской природы: «Среди полей, оврагов, лесочков пережито много хорошего». Здесь могла отдохнуть скорбящая душа впечатлительного мальчика. Здесь укреплялось его несмирение с убожеством домашней жизни, вдохновлялась вера в спасительную силу образованности и книги. Книги были для него великой отрадой. С детства Василий Порфирьевич обладал блестящей памятью, наблюдательностью, любознательностью и практическим подходом к приобретенным знаниям. И даже при отупляющей атмосфере обучения в духовном училище живой ум мальчика дал хорошие ростки. Он самостоятельно, за короткий промежуток времени, не дожидаясь, когда закончится изучение грамматики в училище, «одолел» ее по учебнику. Приобретенные им знания по грамматике подросток применял, составляя сочинения об окружающей жизни, о своих товарищах и соседях, которые специально собирались по вечерам у дома Вахтеровых, чтобы послушать Васины сочинения.

В 1867 г. непреодолимая тяга к самообразованию заставила 13-летнего подростка пешком отправиться в Нижний Новгород, чтобы поступить там в Духовную семинарию.

В 1874 г. Вахтеров окончил одногодичные курсы при Московском учительском институте. А с 1875 г. он – учитель и одновременно заведующий Духовщинским городским училищем Смоленской губернии. Увлеченный своей работой, В.П. Вахтеров стремился овладеть педагогическим мастерством и многое изменил в школе. В своей учительской деятельности он опирался на демократические и гуманистические принципы организации учебного процесса, пытался использовать новые методы и формы обучения.

Яркой страницей в жизни В.П. Вахтерова являлась его инспекторская деятельность. С 1881 по 1890 г. он был инспектором народных училищ Смоленской губернии, а с 1890 по 1896 г. – Москвы. Его общественная, педагогическая деятельность была направлена на распространение образования, на улучшение

материального, общественного, юридического положения учителей, повышение их профессионального мастерства.

Для учителей В.П. Вахтеров всегда являлся не начальником, осуществляющим строгий надзор за деятельностью школ в соответствии с циркулярами Министерства народного просвещения, а мудрым наставником, другом, помощником. Он всегда находил удачные приемы в работе учителя, помогал в решении методических вопросов, давал показательные уроки, где демонстрировал пример новой методики занятий. Педагог стремился изменить взгляды учителей на ребенка и ориентировал их на гуманистические и демократические идеалы в образовании.

Превратности судьбы

В конце XIX века В.П. Вахтеров разработал уникальный и, главное, вполне осуществимый проект введения в стране всеобщего бесплатного начального обучения. Его идеи взволновали тогда всю передовую общественность страны. Ведь состояние грамотности народа было одним из самых наболевших вопросов русской жизни.

Однако мыслитель своими передовыми идеями и новаторской деятельностью вызывает настороженность со стороны Министерства народного просвещения и обвиняется в неблагонадежности, в «крамольных намерениях». В сентябре 1896 г. В.П. Вахтеров был вынужден уйти в отставку.

Однако, уволенный со службы, он не оставляет научно-педагогической и общественной деятельности и вносит значительный вклад в формирование гуманистических подходов к воспитанию и образованию. В это время Василий Порфирьевич руководит редакцией школьной и народной литературы в издательстве Сытина. О личном вкладе Вахтерова-просветителя лучше всего скажет следующий факт: за 19 лет (с 1893 по 1912 г.) с его помощью издательство выпустило 350 названий учебников и учебных пособий для средней и начальной школы.

Новый импульс общественно-педагогическая деятельность Вахтерова получает в 1905 г., когда наконец-то становится возможным создание Всероссийского учительского союза. Репутация В.П. Вахтерова среди учительства была столь высока, что в 1906 г. его пригласили занять пост министра в недавно реорганизованном Министерстве народного просвещения. Правительство собиралось создать министерство из людей, как тогда выражались, «облеченных доверием страны».

Период жизни В.П. Вахтерова после Февральской революции 1917 г. также являлся временем творческой, насыщенной деятельности в русле демократических и гуманистических традиций. Он направляет свои силы на организацию деятельности комиссии по всеобщему обучению, на восстановление деятельности Всероссийского учительского союза.

С мая 1917 г. открывается Государственный комитет по народному образованию, который возник под непосредственным влиянием организованного учительства. Излишне даже подчеркивать, что Вахтеров играет в его деятельности важную роль. Он – председатель комиссии по всеобщему обучению.

Болезненно восприняв роспуск Всероссийского учительского

союза после Октябрьской революции 1917 г. и глубоко переживая то, что случилось с русской школой, В.П. Вахтеров отказывается от сотрудничества с советской властью и не соглашается занять какой-либо пост в правительственных структурах.

В 1918 г. Вахтеров переехал на жительство в деревню Наволоки на берегу Оки. Но в начале 20-х гг. его затворничество заканчивается и он возвращается в Москву к педагогической деятельности. Вахтеров продолжал совершенствовать свои учебники, читал лекции на педагогическом факультете 2-го МГУ[1]. У него было много творческих планов. Он хотел писать статью в защиту сказки, и отдельные наброски остались в его рукописях. Остались в рукописях и другие начатые и неоконченные работы. Так, он собирался написать популярную педагогику для широких масс, но уже не успел.

В.П. Вахтеров умер 3 апреля 1924 г. и был похоронен на Дорогомиловском кладбище. Символично, что могила его окружена кольцом маленьких детских могилок, точно и после смерти он захотел быть среди детей, которых он всегда любил и о которых так много думал…

Подвижник начального образования

Даже перечислить трудно все начинания и заслуги Вахтерова, которыми он вошел в историю России. На рубеже XIX–XX веков В.П. Вахтеров создает комплекс учебников и учебных пособий для начальной школы инновационной и гуманистической направленности.

В 1898 г. выходит его **«Букварь»**, затем **«Новый букварь»**, **«Первый шаг»**. Из всех русских учебников книги Вахтерова были самыми распространенными. До Октябрьской революции «Букварь» издавался 118 раз. Затем издание выпускалось без идеологической правки, как в Советской России (последний раз в 1923 г.), так и в русском зарубежье (в Праге в 1919 г.).

Это учебное пособие впервые в России опиралось на буквенно-звуковой аналитико-синтетический метод. В.П. Вахтеров фактически стал его основателем. То, что «Букварь» В.П. Вахтерова, сопровожденный подробными, талантливо и точно написанными методическими указаниями, был популярен столь долго, доказывает успешность выбранного Василием Порфирьевичем подхода.

Однако позднее этот метод был так прочно забыт, что когда в конце XX века в Россию пришла педагогика М. Монтессори, то ее предложение одновременно учить письму и чтению выглядело сенсационным, но именно это и предлагал Василий Порфирьевич. И итальянский, и русский педагоги сходились в том, что одновременное обучение чтению и письму делает более осмысленными анализ слов и их синтез. Опираясь на разные упражнения, они одинаково предполагали: чтобы выписать слово, надо сначала разложить его на звуки, а чтобы прочитать слово, надо научиться сливать эти звуки (анализ и синтез). Оба педагога также стремились научить ребенка осмысленному, по В.П. Вахтерову «толковому», а у М. Монтессори «тотальному», чтению. Пожалуй, единственное отличие состоит в том, что, согласуя обучение с сенситивными периодами развития ребенка, М. Монтессори предлагала начинать обучение раньше, чем было принято обучать детей в России.

Важным является и еще один аспект учебной деятельности, продуманный в разработках В.П. Вахтерова, к которому сегодня вынуждена вернуться младшая школа, да и дошкольная педагогика. В популярном «Букваре» было заложено многообразие возможностей для установления взаимосвязей, нахождения закономерностей, обобщения и классификации. Это тоже роднит российского педагога с итальянским: ведь в педагогике М.

Монтессори придается большое значение классификации как возможности организовать умственную деятельность ребенка.

Одним из самых крупных достижений Вахтерова как педагога и методиста являются его книги для классного чтения **«Мир в рассказах для детей»**. Если бы Вахтеров ничего не создал и ничего не оставил нам, кроме этих замечательных книг, то их одних было бы вполне достаточно, чтобы увековечить его имя в истории педагогики. Книги «Мир в рассказах для детей» представляли собой несомненный шаг вперед. Они были построены на основе предметного обучения, на принципе наглядности и содержали в себе не только статьи для объяснительного чтения, но и богатейший материал по естествознанию, географии, истории, изучение которого требовало самостоятельной работы учащихся, проведения опытов, применения разнообразных методических приемов.

Из всех книг для чтения того времени (К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, Л.Н. Толстого, Д.И. Тихомирова) книги Вахтерова заслуженно пользовались наибольшей популярностью и получили в дореволюционное время самое широкое распространение. Можно без преувеличения сказать, что они вытеснили все другие учебные книги. По его «Букварю» и книгам для чтения «Мир в рассказах для детей» не одно молодое поколение усвоило грамоту, приобщилось к русской культуре и приохотилось к науке.

Воспитатель нравственности

В начале XX века Вахтеров все мощнее заявляет о себе не только как о методисте, лидере общественно-педагогического движения, но и как о самобытном и глубоком ученом-педагоге. В трудах, отражающих проблемы нравственного воспитания, была обоснована стройная система взглядов педагога на цель, задачи, содержание, средства и методы нравственного воспитания. Он исходил из того, что образование и воспитание должны носить научный, светский характер. При этом духовно-нравственное развитие личности невозможно без опоры на приоритетные национальные ценности в их неразрывной связи с ценностями общечеловеческими. Процесс обучения педагог рассматривал в качестве средства развития умственных и нравственных сил. А формирование личности связывал с ее внутренним стремлением к развитию и влиянием окружающей среды.

Как непрост процесс нравственного совершенствования, В.П. Вахтеров рельефно показывал на известном литературном примере – примере человека, имевшего самые лучшие намерения, но не делавшего ничего. Образ Обломова для него олицетворяет образ человека, неспособного провести свои высокие идеалы в жизнь «по недостатку энергии воли».

Именно поэтому развитию воли детей Василий Порфирьевич посвящает целый раздел в своей работе **«Нравственное воспитание и начальная школа»**. Он подробно рассматривает даже не столько педагогический, сколько физиологический механизм формирования воли, приходя к выводу, что «действие воли начинается тогда, когда мы стремимся каждое свое влечение согласовать или подчинить разуму, своим принципам, своей личности».

Педагог пришел к выводу, что у ребенка действие воли начинается тогда, когда он приучается руководить своими спонтанными желаниями и устремлениями. Это в свою очередь возможно, когда ребенок становится личностью, имеющей свои принципы взаимодействия с окружающим его миром и собственные жизненные цели. С другой стороны, именно на реализацию такой индивидуальной цели и направлены усилия воли. Чем шире кругозор человека, тем, по мнению В.П. Вахтерова, «сложнее его душевная работа, но тем безошибочнее будет и принятое им решение». Таким образом, Василий Порфирьевич считал, что есть прямая связь между образованностью человека и его нравственным обликом.

Фактически выделив у нравственности две составляющие:

собственно нравственные принципы и энергию воли, позволяющую эти принципы реализовать, – В.П. Вахтеров предлагал помочь ребенку в нравственном развитии, предложив ему «целесообразные упражнения воли». Такие упражнения, по убеждению педагога, формируют привычку, а привычки, в свою очередь, формируют поведение, умение преодолевать трудности и добиваться поставленной цели.

В этом смысле учебная деятельность должна, по мнению В.П. Вахтерова, быть организована таким образом, чтобы изучаемый материал представлял определенную трудность для ученика, но вместе с тем был для него посилен и никогда не приводил его в отчаянье. Это подразумевает, как сегодня становится очевидно, индивидуальный подход, предполагающий подбор для каждого ученика или групп учеников одного класса посильных заданий. Таким образом, преодолевая трудности и получая удовлетворение от решения задач, учебных ли, или касающихся отношений между людьми, ребенок, как считает Василий Порфирьевич, за несколько лет непрерывной работы способен «выработать стойкий характер человека, умеющего управлять собой, своим вниманием, своими действиями, своими наклонностями и стремлениями».

Задача же учителя в этой ситуации – поддерживать лучшие проявления в своем ученике, в частности, подкрепляя значимость его положительных поступков литературными примерами.

При всей внешней лапидарности этой схемы ее эффективность во многом зависит от мастерства учителя, от его готовности терпеливо наблюдать за детьми и думать о причинах детских поступков, а не о том, как эффектно и быстро пресечь любое нарушение внешней дисциплины. Здесь вдумчивый исследователь допускает, как кажется, некоторую наивность, предполагая, что «всякие наказания и награды, всякие баллы и экзамены мало-помалу отойдут в область печальных преданий». Хотя справедливости ради надо отметить, что обучение без отметок все же проникло в современную начальную школу и занимает в ней все больше места.

Для нас же значим еще один аспект, о котором пишет В.П. Вахтеров. Нравственность ребенка ярче всего проявляется в его общественных отношениях. Трудно согласиться с Василием Порфирьевичем, что такие отношения возникают только в школе и что любовь к ближнему или в другой трактовке общественное чувство проявляется лишь в ходе взаимодействия с одноклассниками. Здесь педагог явно недооценивает семейные традиции или исходит из предположения, что они чаще всего создают отрицательный для нравственного воспитания фон.

И самое главное, что развитие этих чувств, заложенных в ребенке, по мнению В.П. Вахтерова, с рождения, педагог определяет как «наиболее существенную задачу в нравственном воспитании». Необходимо не только примирить ребенка с самим собой, научив его владеть своими чувствами, желаниями и подчинять низшие интересы высшим, но и согласовать личные интересы с интересами общества. И здесь Василий Порфирьевич также предлагает включить механизм поддержки и воодушевления, которым должен владеть настоящий учитель. «Лучшими средствами пробудить эти симпатии ребенка к другим – это одарить его самого симпатией, быть внимательным к его маленьким жертвам, какие он приносит другим, не скрывать своей радости, когда в ребенке проявляются симпатические чувства к другим», – так проясняет свою позицию В.П. Вахтеров.

Отводя основную роль в нравственном воспитании учащихся учителю, Вахтеров утверждал, что педагог, в первую очередь, должен изучать своих воспитанников: их наклонности, интересы, способности. К решению проблемы нравственного воспитания Вахтеров подходил с позиции всестороннего изучения ребенка, позволяющего учителю получить полное знание о существенных чертах личности ученика, целостное представление о нем. Таким образом, Вахтеров обосновывал необходимость индивидуального подхода в воспитании. Этот новый, научный подход к изучению личности воспитанника обуславливал гуманистическую направленность процесса воспитания.

Идеал нравственного воспитания Вахтеров выводил из идеала общественного, потому что нравственность человека формируется на основе приспособления к общественному идеалу. Нравственное воспитание, по глубокому убеждению Вахтерова, состоит в том, чтобы, направляя развитие растущего человека, влияя на формирование способностей, на духовное совершенствование, создать наиболее благоприятные условия для его социального общежития, для приготовления к жизни в обществе на гуманно-демократических принципах.

Оригинальный педагогический мыслитель

Вахтеров верил в установление в России демократического государства. Педагог справедливо считал, что орудием борьбы за демократию является просвещение, в частности всеобщая грамотность народа и его нравственное воспитание. Он определял широкий круг реальных знаний, «последнее слово науки» для народа, отстаивал трудовое обучение, связанное с освоением наук.

В 1913 г. В.П. Вахтеров издает капитальную книгу **«Основы новой педагогики»**, сразу привлекшую внимание общественности. Педагог считал важным изучение личности школьника и знание его особенностей. В.П. Вахтеров проявил себя в этой работе как тонкий знаток психических и возрастных особенностей младших школьников. Определяющим в формировании и развитии личности ученый считал единство биологических и социальных начал воспитания и особо подчеркивал значение саморазвития, самовоспитания, собственной активности и самодеятельности, т. е. того, что в современной педагогике и психологии называется «Я-концепцией».

В.П. Вахтеров был, по сути, первым проповедником педагогики развития в России. Он новаторски поставил категорию «развитие» во главу не только обучения, но и воспитания. Фактически вслед за передовыми западными педагогами, выразителями идей нового воспитания, он провозгласил «Век ребенка», который приходил в Россию еще более тяжело и медленно, чем в Европу. В «Основах новой педагогики» Василий Порфирьевич писал: «То, что для биолога есть объективно наблюдаемый со стороны факт роста и развития, то с субъективной точки зрения есть стремление к развитию самого ребенка как думающей, чувствующей и хотящей личности».

Решительно выступая против телесных наказаний (их применение неоднократно приводило к громким по тем временам случаям самоубийств подростков), Василий Порфирьевич стал настоящим защитником детства. Он противостоял не только физическому, но и нравственному насилию, а также неоправданному насилию над сознанием ребенка. Следует признать, что объединение в одном лице педагога-гуманиста с методистом дало Василию Порфирьевичу возможность не только обсуждать вопрос о том, что такое обучение и воспитание, но и выработать точные рекомендации, как учить и воспитывать.

В данной связи он подробно в сравнительно-сопоставительном плане рассматривал два основных для его времени метода обучения: традиционный (дидактический) и эвристический[2] – и пришел к выводу, что в учительской практике необходимо их сочетание и варьирование.

При этом В.П. Вахтеров подробно обсуждал проблемы, которые встают перед учителем, использующим эвристический метод преподавания. Главная из них в том, что «чтобы с успехом пользоваться эвристическим методом, надо кроме предмета знать еще и детей, их силы и способности, а главное, надо умение руководить самостоятельными работами детей».

Описывая свою практику, Вахтеров дает пример введения игры в учебную деятельность. Это необычное и редкое по тем временам предложение. Оно исходит из убеждения Вахтерова, что обучение должно учитывать индивидуальные возможности ребенка и быть интересным для него. Именно поэтому он предлагал учителю комбинировать традиционную форму фронтальных классно-урочных занятий и эвристические методы преподавания, которые открывают возможность проблемного подхода, организации дискуссии. Ролевая игра, которую, по сути, описывал Василий Порфирьевич, позволяет расширить учебную деятельность до образовательной. Фактически включив в нее, как бы сегодня сказали, компетентностный подход, хотя бы потому, что в ходе игры дети получали не только новые знания, но и новую социальную практику, обобщая свой небогатый опыт и знания с опытом и знанием учителя, систематизируя их.

Этот пример замечательно иллюстрирует подход В.П. Вахтерова к личности учителя. Он был твердо уверен, что педагог должен знать не только стадии и ход биологического развития ребенка, но, прежде всего, понимать, как в целом развивается детский организм. Василий Порфирьевич писал по этому поводу: «Педагогу нельзя ограничиться изучением воспитанника только с одной объективной, внешней стороны, только путем констатирования внешних факторов, как сделал бы это биолог; ему очень важно изучить воспитанника еще с субъективной, внутренней стороны, ибо его, прежде всего, интересует личность ребенка, его ум и сердце».

Тогда становится очевидна и одна из функций учителя, да и любого взрослого, который сталкивается с миром детства, если он не хочет остановиться только на книжном, научном представлении о ребенке, которое дают биология, антропология и даже психология. Эту функцию В.П. Вахтеров описывает так: «Следя за проявлениями ребенка, мы можем пользоваться ими как указаниями, в каком направлении нам действовать, какая

функция стоит в данный момент на очереди и нуждается в упражнении и какая еще не обнаружилась».

Одна из глав его «Основ новой педагогики» целиком посвящена наблюдениям, в том числе за собственными детьми. Преодолев естественное умиление детством, Василий Порфирьевич ведет себя как настоящий ученый, с помощью приборов устанавливающий факты и с помощью наблюдений накапливающий информацию для дальнейшей интерпретации собранного фактического материала.

Он наблюдает за двигательной активностью и игрой, за развитием речи и любознательности, за изменением приоритетов детей в зависимости от пола и возраста. При этом Василий Порфирьевич искренне восхищается той продуманностью, с которой природа наделяет ребенка необходимыми для его развития спонтанными стремлениями. В данной связи характерно такое его суждение. «Стоит обратить внимание, как ребенок, ничего не подозревая ни о роли мышечной ткани в жизни, ни об условиях ее развития, самостоятельно поступает совершенно так, как если бы он в совершенстве изучил медицину и следовал ей в своем образе жизни», – напишет он в своих заметках о наблюдениях за детьми.

Конечно, на фоне современных знаний о ребенке и произошедших социальных изменений результаты его наблюдений могут показаться не слишком актуальными. Тем не менее, несомненно, если бы каждый учитель и даже родитель освоили технику наблюдения и могли бы ставить столь же простые и вместе с тем крайне показательные эксперименты, которые делал В.П. Вахтеров, это принесло бы несомненную пользу воспитанию ребенка.

Принципиальная опора на ребенка как на отправную точку исследований, впрочем, вовсе не означала, что Вахтеров пренебрегал научными знаниями о ребенке. Он подходил к современной ему науке критически, как следует подходить исследователю, понимающему, что не все истины еще открыты и установлены, но, одновременно с этим, настойчиво обращал своего читателя к новым научным открытиям, к современному научному знанию о ребенке.

Многим позже в исследованиях отечественных психологов подтвердилась еще одна ключевая идея, на которой настаивал В.П. Вахтеров. Развитие происходит только в ходе деятельности, и крайне важно, чтобы учителя и родители создавали условия для такой деятельности. Поясняя свою мысль, Вахтеров писал о двух категориях приемов и методов преподавания. К одной он относил «те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить

самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами».

К другой же категории Василий Порфирьевич относил дидактическую, объяснительную и во многом догматическую методику обучения. Она предполагает запоминание готовых знаний в словесной интерпретации учителя. В рамках этого метода учитель готовит своего питомца исключительно к сдаче экзамена, к тому, чтобы он на время удержал в своей памяти то, что можно безболезненно забыть после ответа экзаменатору и что не затрагивает ни ум, ни душу ребенка.

Педагог-гуманист находил такую практику «бездетной», а поэтому противоестественной. В качестве негативных последствий пренебрежительного отношения к личности ребенка, которая царит в такой методике, Василий Порфирьевич называл «школьное тупоумие», «умственное рабство», которое даже из одаренного ребенка способно сделать «умственного тупицу» и прививает ему отвращение к обучению. Крайне неприятным побочным эффектом такого учебного процесса становится и нарушение здоровья ребенка как следствие его физической пассивности и стрессов, порожденных страхом вызвать неудовольствие учителя.

Однако опасность дидактического метода обучения В.П. Вахтеров видел не только в том, что в результате ребенок остается невеждой, но и в крайне опасном воспитательном и социальном эффекте. По его мнению, такой метод ведет к выращиванию «идеального раба», человека, «слепо, не рассуждая, подчиняющегося всякому, кто покажется ему авторитетом, человека с атрофированными способностями наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинную связь между явлениями». В этом смысле вопрос о формах и методах обучения становится ключевым, задающим результат всего педагогического процесса.

Крупный дидактик и методист

В данной связи симптоматично, что В.П. Вахтеров также создатель целостной личностно ориентированной дидактической системы, которую он охарактеризовал в своей работе **«Предметный метод обучения»**. В центре этой системы находится личность ребенка. А компоненты дидактической системы (содержание образования, методы и средства обучения и воспитания, организационные формы, деятельность преподавателя, деятельность ученика) подчинены ее гуманистической цели – гармоничному развитию личности растущего человека.

Развитие В.П. Вахтеров рассматривал как комплексную задачу, включающую в себя совершенствование совокупности качеств личности (ума, воли, чувств), нравственное, эстетическое, трудовое воспитание и др. Данное направление ученый называл «эволюционной педагогикой». Подчеркивая актуальность идей гуманистической педагогики, Вахтеров сформулировал главный принцип гуманистического подхода к воспитанию – уважение к ребенку, предоставление ему возможности свободного, нормального развития, недопустимость средств воспитания, унижающих человеческое достоинство, травмирующих психику ребенка. В силу этого он призывал учителей, родителей уважать человека в ребенке, не оскорблять его достоинство, деликатно относиться к его чувствам.

Научный подход позволил Вахтерову рассмотреть данную проблему в широком ракурсе развития ребенка. «Даже орфографию слов, – пишет Василий Порфирьевич, – мы запоминаем не только благодаря зрительной памяти, но также и памяти слуховой и еще больше благодаря памяти движения рта и движения руки, памяти моторной, памяти произношения и памяти графической». Из этого примера В.П. Вахтеров заключал, что обучение должно быть предметным, т. е. не должно ограничиваться только визуальным знакомством с тем, что изучается детьми. Василий Порфирьевич предлагал впустить мир, во всех его красках и ощущениях, в обучающую деятельность.

Этот подход исповедовали и Л.Н. Толстой в своей яснополянской школе, и тогда никому не известный калужский учитель К.Э. Циолковский, проводящий со своими воспитанниками эксперименты по физике и другим предметам не в школьных классах, а на природе.

Василий Порфирьевич был менее радикален. Но горячо доказывал, что лучше один раз увидеть и пощупать предмет, о

котором рассказывает учитель, чем прослушать даже очень образный рассказ о нем. Каков же результат предметного метода обучения? В доказательство его эффективности Василий Порфирьевич проводил остроумный эксперимент, который показывал, что иллюстрированный картинками рассказ дети запоминают лучше неиллюстрированного, но еще лучше они помнят рассказ учителя, сопровожденный опытами.

Главное же достоинство предметного метода, по его убеждению, заключалось в другом. У детей формируются наблюдательность, любовь к исследованиям и самостоятельность в суждениях, умение не подчиняться слепо даже общепризнанному авторитету. Другими словами, можно судить о развитии у детей самостоятельного мышления, стремления исследовать и проверять все явления окружающей их жизни. По мнению Василия Порфирьевича, в своих исследованиях дети учатся не поддаваться собственным эмоциям и делать свое наблюдение «выжидательным». К такому наблюдению дети чаще всего специально готовятся, тщательно определяя его объект, который становится проявлением их индивидуального интереса к миру, результатом их личного выбора.

По сути, В.П. Вахтеров показал, что разные методики преподавания дают не только неодинаковый эффект обучения, но и разный социальный и воспитательный эффект. Можно утверждать, что в его понимании воспитание и обучение связаны между собой именно через развитие. В.П. Вахтеров выделял три важных составляющих, оказывающих влияние на развитие: наследственность, условия, окружающие ребенка, и собственная активность и деятельность детей. Педагог-гуманист жестко противостоял желанию некоторой части педагогов заглушить эту активность, не дать ей реализоваться, обложив ребенка запретами, как волка флажками.

Внешне Василий Порфирьевич отделял обучение и воспитание и даже, как отмечалось выше, посвятил отдельную работу нравственному воспитанию. Но если внимательно вчитаться в эту книгу, то речь в ней идет не столько о воспитании у детей нравственности, сколько о развитии у них воли, внимания, умения владеть собой и об искусстве выстраивания отношений взаимоуважения между учителем и учеником. Важно, что в этих отношениях уважение к учителю и желание прислушиваться к его мнению основано на истинном авторитете педагога, а не авторитете его статуса.

В.П. Вахтеров проводил четкую границу между воспитанностью и дисциплинированным поведением. По его мнению, даже если дисциплина достигнута, она ничего не

говорит о степени воспитанности детей. В соответствии с этим представлением В.П. Вахтеров выделял два типа учителя.

Первый – учитель-надзиратель, который «вынужден будет постоянно усиливать меры наказания и может вполне естественно дойти под конец до системы внушений подзатыльниками». Такой учитель не только не достигает воспитательных целей, но развивает у детей отвращение как минимум к себе и своему предмету, а как максимум – к школе и любым умственным занятиям.

Второй учитель – учитель-воспитатель. Он, как замечает Василий Порфирьевич, «путем целесообразной педагогической системы разовьет в детях силу внимания, заставит их полюбить умственный труд, заинтересует их знаниями».

Очевидно, что под воспитанием В.П. Вахтеров понимал не насилие над личностью ребенка, а привитие ему образцов культуры, помогающей жить в обществе. В этом процессе для Василия Порфирьевича главное то, что ребенок учится «справляться с аффектами, обуздывать свои маленькие страстишки, владеть собой».

И здесь, верный своей практической направленности, он не может не дать чисто методических советов. Но, прежде всего, педагог-гуманист определяет свою позицию и отделяет ее не только от подходов сторонников палочной дисциплины, но и от сторонников свободного воспитания, вступая в прямую полемику с Л.Н. Толстым. Он не может согласиться с ним в том, что ребенок изначально идеален и только общество портит его. Василий Порфирьевич, признавая многие хорошие качества, заложенные в детях, тем не менее считал, что в них «есть и дурные инстинкты маленьких варваров, скверные привычки», которые могут развиться, если ребенок получает полную, ничем не ограниченную свободу.

Но есть и позиция, в которой В.П. Вахтеров, безусловно, разделяет взгляды сторонников свободного воспитания, предполагая, что наилучшим средством поддержания дисциплины являются интерес детей к занятиям, их любовь к школе, их участие в установлении школьных порядков и правил. Василий Порфирьевич предлагал создать условия для проявления этих качеств и развивать их различными способами прямого и косвенного воздействия на детей.

В воспитании Вахтеров уделяет значительное внимание личному примеру, который предлагает ребенку учитель. Прежде всего, он разделяет позицию немецкого педагога А. Дистервега, считавшего, что «учитель служит для учеников». Эта идея актуальна и сегодня. То, как она интерпретируется в конкретном

образовательном учреждении, куда попадают дети, показывает ребенку, что для чего существует. Школа для него или он для школы, а в будущем государство для него или он для государства, которое воспринимает его как винтик системы, обслуживающей только саму себя.

Итак, каким же видит Вахтеров учителя? По его мнению: «Он полон внимания к нуждам детей и сострадания к несчастным; дети видят это, и сами делаются добрее, вежливее, деликатнее. Он мягок, человечен в обращении с детьми, питает отвращение к жестоким мерам – и дети невольно заражаются его примером». В противовес известной пословице педагог считает, что заразителен не только дурной пример. По мнению Василия Порфирьевича, если учитель «трудолюбив, аккуратен в исполнении своих обязанностей – и дети подражают ему». Хотя дурной пример учителя, а такое педагог также допускает, не менее заразителен. «Его леность сделает ленивыми и учеников, его манкировки отразятся и на манкировках класса; его неумение владеть собой, его раздражительность передадутся и ученикам», – пишет В.П. Вахтеров. Итак, пример учителя, арсенал воздействий, которым он владеет, играет, по мнению педагога-гуманиста, решающую роль в воспитании.

Но прежде чем обсуждать эти воздействия, необходимо отметить еще один аспект, на котором остановился В.П. Вахтеров. Он внешне не связан с нравственным воспитанием, но сегодня приобретает особую актуальность, – религиозное воспитание. К данной теме Василий Порфирьевич обращается еще в 1906 г. Затем в ряде своих последующих работ он настойчиво проводил мысль о несовместимости науки и религии, убедительно показывая, что изучение Закона Божия занимает в школе слишком большое место.

Так, в работе **«Спорные вопросы образования»** он высказывается на этот счет достаточно резко: «Если бы клерикализм только мог, он атрофировал бы в людях способности к научным исследованиям, экспериментам, к критике, он оставил бы людям только способность верить и повиноваться».

В.П. Вахтеров предлагал учителю терпеливую и тонкую работу, в которой нет места догматическому подходу. Свой анализ он начинал с обсуждения предупредительных мер, относя к ним фактически атмосферу, царящую в школе и конкретном классном коллективе. Несомненно, что атмосфера страха и давления на ребенка, школа, избравшая главным побудителем к действию наказание, не может получить одобрения со стороны В.П. Вахтерова. Он писал: «Вызывая в детях страх, учитель подавляет их силы, отнимает у них самую возможность

исполнить его требования».

Большое, даже «решающее» значение, по мнению Василия Порфирьевича, имеет организация классных занятий. Они не должны быть длинны и утомительны для детей. Во времена Вахтерова не было понятия «здоровьесберегающие технологии», но, по сути, именно за сбережение физического и психического здоровья воспитанников и выступал Василий Порфирьевич.

Конечно, это предварительные условия, которые зависят не всегда и не только от учителя. Но есть и то, что зависит исключительно от педагога и что В.П. Вахтеров ставил во главу угла, – это авторитет учителя. Современная психология подтверждает, что дети хотят быть любимыми и готовы из одной этой любви пойти на некоторые жертвы. Только вот как добиться этой любви? В.П. Вахтеров дает ответ на этот судьбоносный вопрос. «Есть только одно средство, и другого никакого нет, – замечает педагог, – это самому любить их деятельной любовью». Такая любовь, по мнению В.П. Вахтерова, вдохновляет, воодушевляет детей, заставляет их стремиться подражать любимому учителю и не делать поступков, которые могут его огорчить.

Однако этот на первый взгляд простой совет в духе педагогики Л.Н. Толстого не может быть полным и исчерпывающим для Василия Порфирьевича, и он добавляет к нему существенный штрих. Недостаточно воодушевить детей на хорошие поступки, важно, чтобы они стали для ребенка органичными, в конце концов, осознанными, а для этого простого подражания учителю мало.

По убеждению педагога, это может произойти только в ходе самовоспитания. Тогда задача учителя заключается в том, чтобы вывести ребенка на путь к самому себе, на дорогу, открывающую ему возможность к самосовершенствованию. Здесь у учителя, по мнению В.П. Вахтерова, имеются два мощных помощника. Один из них – поддержка своего ученика, которая выражается в нескрываемой радости учителя за те хорошие поступки, которые ученик совершает. Второй помощник – это литература, рассказывающая о людях «труда и энергии, о борьбе и жертвах, принесенных ими для осуществления заветных целей».

Таким образом, можно констатировать, что, по убеждению В.П. Вахтерова, школа должна стать не только и не столько переносчиком знания, сколько носителем всего лучшего, что создано в человеческой культуре. Она должна побуждать ребенка к развитию как интеллектуальному, так и нравственному, опираясь на его потенциал и заложенные в нем природные силы. Школа призвана избегать давления и не вызывать страха и

отвращения, а терпеливо и уважительно прививать ребенку интерес к знаниям и другим людям, способность и умение анализировать происходящее вокруг и вырабатывать осмысленные оценки и суждения.

Центральной фигурой этого процесса, как считал Василий Порфирьевич, является учитель, подготовленный профессионально и деятельно любящий детей.

К читателю

Последнее десятилетие поставило пред нами несколько крупнейших исторических задач, и мы не выдержали экзамена. У нас не оказалось людей, стоящих на высоте предъявленных к ним требований. Мы оказались умственными и нравственными банкротами. У нас оказалось очень мало людей, соответствовавших историческому моменту. Это не должно удивлять нас, потому что при нашем воспитании и условиях жизни и не могло вырасти ничего лучшего.

Но это побуждает нас с наибольшей серьезностью отнестись к вопросам образования и воспитания поколений, идущих нам на смену. Если мы сами не выдержали экзамена и оказались плохими и несчастливыми, то пусть же будут хорошими и счастливыми наши дети. Никто не придет на помощь народу, если он сам не в силах помочь себе, если он сам не в состоянии взять свою судьбу в собственные руки. Но чтобы стать хорошим хозяином своей участи, недостаточно ходить на помочах званых и незваных вождей, надо самому иметь просвещенный ум, реальные знания, обладать творческими силами и общественными стремлениями и действовать самостоятельно. А для этого необходимо хорошее образование и воспитание.

Правда, путь воспитания и образования очень медленный, и кто бы из нас не предпочел более быстрого. Но работа на поприще просвещения никакой другой прогрессивной работе помешать не может. Напротив, если люди, предпочитающие более быстрые пути, встретятся с непреодолимыми препятствиями, у

них останется надежда на будущее, на молодежь, воспитанную нами и лучше нас приспособленную к жизненной борьбе.

Наша вера в то, что воспитание и образование в состоянии вывести нас на светлую и прямую дорогу, подкрепляется еще талантливостью нашего народа. Несмотря на то что условия для развития таланта у нас беспримерно тяжелые, мы имели такого ученого, как Ломоносов, на целый век опередившего тогдашнюю науку, а позже – Менделеева; мы имели такого государственного деятеля, как Сперанский, таких публицистов, как Белинский, Чернышевский, Добролюбов, таких поэтов, как Пушкин, Лермонтов, Шевченко, таких писателей, как Толстой, Тургенев, Чехов, Горький, таких художников, как Репин и Богданов-Бельский, таких композиторов, как Глинка, Чайковский, Мусоргский, таких изобретателей, как Яблочков, и пр.

Но ведь при наших условиях мог пробиться наружу, быть может, только один промилль из всей народной массы. У нас мало школ, мало библиотек, мало музеев, аудиторий и вообще просветительных учреждений. Наши школы и бедны, и неудовлетворительны. А педагогическая часть их переживает кризис. Даже дети, имеющие возможность окончить полный курс в средней школе, получают до отчаяния мало в смысле развития и знаний, не говоря уже о воспитании. И на приобретение этих, иногда очень сомнительных знаний затрачивается огромное количество времени и труда. Наши методы и приемы преподавания нуждаются в серьезных улучшениях. Трещат под напором критики школьные планы, программы, состав учебного курса, экзамены и весь строй учебного дела. Сама теория воспитания нуждается в коренном пересмотре.

Современная педагогика представляет собою поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В современной педагогике нет основы, которая выражала бы общую идею и дух нашего времени. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросанно, противоречиво. Все наши методы и приемы обучения и воспитания носят характер случайности. Это какие-то клочки и отрывки, которые еще предстоит связать во что-то единое и целое. Словно кто разорвал педагогику на отдельные мелкие части. И чтобы внести какой-нибудь порядок в эту область, все отдельные части, из которых слагается теория педагогики, должны быть объединены в одном общем синтезе. Необходим широкий принцип, всеобъемлющий и связующий все частные цели, методы и материалы; нужно начало, которое объединяло бы и организовало бы и в мыслях, и в действительности, и в теории, и в практике всю совокупность разнообразных элементов

педагогики.

Конечно, в этой области необходимо и расчленение, нужен и анализ, и притом самый кропотливый и тщательный; но столько же необходим и обобщающий синтез. Самое подробное изложение каждой из этих частей не будет иметь полной цены до тех пор, пока все эти элементы не будут приведены в связь, которая одна в состоянии дать надлежащее освещение целому и поставить каждый элемент на принадлежащее ему место. Только тогда педагогика перестанет быть хаотической грудой, беспорядочным смешением рецептов, отдельных целей и заданий и получит характер стройного, организованного целого. Только тогда мы будем знать, что к чему. Только тогда все элементы улягутся в голове педагога в одну организованную систему, в стройном порядке, по определенному плану – каждая часть на своем месте и в зависимости от других частей и от всего целого. Только тогда мы будем ограждены от вредного влияния односторонних и узких воззрений на наши задачи и нашу деятельность. Только тогда мы в состоянии будем отличать важное от неважного, существенное и основное от случайного, главное и коренное от мелкого и частного.

У нас очень большой запас фактов, наблюдений, рецептов, но нет общей, объединяющей точки зрения. Никогда еще педагогика не располагала такими богатейшими материалами, как теперь; но зато никогда она так не нуждалась в одном общем синтезе всех этих материалов. Старые принципы потеряли свою силу и господствующее положение, а новые принципы еще не завоевали широкого признания.

Первобытный человек и современный дикарь ограничивают роль воспитания только заботами о том, чтобы дети были сыты, целы и невредимы да переняли от родителей приемы добывания средств к жизни и те несложные искусства (пение и танцы), которые диктовались обычаями народа. Отличительная черта этого воспитания – консерватизм и застой. Жить так, как жили отцы и деды; воспитывать так, как воспитывались деды и прадеды, – вот главная основа такого воспитания. Этой системе воспитания нельзя отказать в цельности; но мы уже не можем ограничиться такой примитивной точкой зрения. Мы считаем необходимым передать будущим поколениям и нашу цивилизацию, и нашу довольно сложную культуру, сделать их наследниками всего нашего культурного богатства.

Темп развития стал бесконечно быстрее. Важно, чтобы у воспитанника развивались не те инстинкты и наклонности, которые были приналажены к древним условиям, в каких жили его предки, а те, какие соответствуют современным условиям

жизни. А современная среда изменяется быстро. Нетрудна была задача воспитателей в старину, когда формы жизни были прочны, затверделы. Домострой оставался единственным регулятором жизни в продолжение нескольких поколений. Не надо было приспособлять свои мозги, свои мысли, свое поведение к новым условиям. Не то теперь. Жизнь движется быстро, и те привычки, которые еще поколение тому назад соответствовали духу времени, теперь устарели. И некоторые из тех инстинктов и наклонностей, которые приветствовали бы в детях наши отцы, мы будем рассматривать как дефекты.

Очевидно, что современное воспитание не может быть основано на безусловном доверии к наследственности каждого ребенка. Преклоняясь перед общими законами природы и ставя их во главу угла, современное воспитание не может забывать и о дефектах природы ребенка.

Исходя из того положения, что врожденные свойства человека не имеют никаких дефектов, основывали воспитание на началах индивидуализма. Педагоги этого направления требовали, чтобы естественным природным наклонностям ребенка была предоставлена полная свобода, утверждая, что не следует стеснять воли ребенка, что ребенок должен быть изолирован от общества, которое дает ложное направление, и, руководимый идеальным педагогом, он должен воспитываться лишь под влиянием природы, что надо воспитывать человека, а не гражданина, так как «одновременно воспитать того и другого невозможно».

Если все природные инстинкты и наклонности ребенка безусловно хороши, то дело воспитателя сводится лишь к тому, чтобы следить за вкусами, природными наклонностями и страстями ребенка и затем удовлетворять и развивать их все без всякой критики, без всякого сомнения в их законности; а чтобы люди и общество, назначение которых сводится будто бы к тому, чтобы искажать природу, не портили детей, надо удалить их от людей, обречь их на затворничество. Ведь общежития и города, по мнению Руссо, это могилы для человеческого рода, а дыхание человека фатально для его ближних.

Но, несмотря на стройность такой системы, она не могла бы иметь теперь успеха, потому что человек живет в обществе и роль личности в жизни, по современным понятиям, не настолько громадна, чтобы можно было не сообразоваться с интересами и требованиями общества. Человек – общественное животное, и, как только он входит в общество себе подобных (а иначе в наше время жить нельзя), он должен подчиняться известным правилам общежития, определенному кодексу законов и морали, войти в

известные закономерные отношения с другими людьми.

Нет, современный педагог не удалит ребенка от людей, хотя и будет всемерно заботиться о том, чтобы не была подавлена личность воспитанника. И сейчас прогрессивная педагогика признает, что ни в природе, ни в обществе нет и не должно быть такой цели, по отношению к которой ребенок был бы только средством. Он сам для себя служит целью. Все его нормальные стремления должны быть удовлетворены и развиваемы, но мы хорошо знаем, что человек будет не полным существом, если он, воспитанный вне общества, будет лишен тех качеств, которые делают его общественным человеком.

Современный педагог думает совершенно обратно тому, как думал Руссо. Последний полагал, что только первобытный человек был полной единицей, а человек, живущий в обществе, есть дробь. А теперь думают, что человек, воспитанный в лесу, без людей (такие случаи бывали и занесены в историю педагогики), есть действительно дробь, нуждающаяся в развитии общественности, чтобы стать полной единицей.

Психология доказала, что внутри нас есть инстинкты и стремления, толкающие нас навстречу себе подобным. Сама нравственность сводится к общественным стремлениям и поступкам. Если бы люди были одиночками и не встречались друг с другом, не было бы самого понятия о морали. При мощном содействии этих стремлений мы объединяемся в союзы и другие организации. Эти общественные инстинкты и стремления и есть тот цемент, который связывает людей в целые общества. Еще на заре человеческой жизни социальные чувства объединяли первобытных людей в общества, и только благодаря общественным союзам эти люди вышли победителями в борьбе со зверями и природой, только благодаря им создан язык. Все значение человеческого слова сводится лишь к тому, что это лучшее средство для сношений членов общества между собой. Общество – вот основа, на которой построено слово, а следовательно, и вся литература, вся техника, все искусство, вся наука, вся культура.

Еще чаще делались попытки построить воспитание на совершенно противоположных началах, когда интересы личности всецело приносились в жертву целого, когда общество и его интересы были единственной целью, а личность рассматривалась как средство к осуществлению общественного блага. Но эти попытки имели слишком хорошо известные печальные последствия.

История педагогики полна примерами, как во имя то кастовых, то партийных интересов, то во имя процветания каких-

либо признанных священными учреждений порабощалась человеческая личность и воспитание имело целью полнейшее угнетение личности ребенка. Наиболее яркий пример представляет Спарта, где детей, не обещавших быть угодными для службы государству, бросали со скалы. Другими примерами служат Египет, Индия, дореформенный Китай, дореформенный мусульманский мир и Средние века в Европе.

Здесь общим правилом было приготовить посредством воспитания стадо послушных слуг для той касты или класса, чьи интересы отождествлялись с интересами целого. На ребенка смотрели, как теперь смотрят только на бездушный материал, из которого, по данному свыше заданию, полагалось вылепить строго определенные формы. Обучение было дрессировкой, направленной не к развитию ребенка, а к изготовлению из него нужного или для трона, или для алтаря, или для армии – слепого орудия.

Вредные результаты такого воспитания давно уже обратили внимание прогрессивных педагогов, и история педагогики в сущности представляет собою все усиливающийся из века в век протест против такого насилия над личностью ребенка. И в наше время, напротив, думают, что само общество несовершенно, если оно мешает нормальному развитию хотя бы одного из его членов. Само общество является, по этой версии, не целью, а средством для развития личности. И воспитывать в детях общественные стремления немыслимо без изучения личных детских наклонностей; а изучив их, следует идти навстречу постепенно просыпающимся нормальным детским интересам и стремлениям, удовлетворить и содействовать их правильному развитию. С тех пор, как педагоги начали изучать детей, стало невозможно отрицать необходимость индивидуализировать воспитание.

Одни из детей обладают повышенной чувствительностью, а другие – пониженной; и очевидно, воспитательные воздействия учителя на тех и других не могут быть одинаковыми. Вот почему учителю необходимо определить, кто из детей принадлежит к одному типу и кто – к другому.

У одних из детей преобладает зрительная память (они хорошо помнят лишь то, что видят), у других – слуховая память (помнят особенно хорошо то, что слышат), у третьих – моторная память речи (помнят то, что говорят сами), моторная память письма (помнят то, что сами напишут) и т. д. Одни из учеников обладают прочной (твердой) памятью (хорошо и долго помнят), а другие – слабой (легко забывают). Одни из учеников обладают обширной памятью (могут сразу много схватить и запомнить), а другие – ограниченной. Одни из детей хорошо запоминают числа,

другие – стихи, у одних преобладает предметная память, а у других – словесная. Одни обладают обширным лексиконом слов, а другие – более ограниченным. Понятно, что учитель не может успешно бороться с недостатками того или другого ученика, если не знает свойств его памяти.

Не меньшую разницу представляют дети и в деле сообразительности. Одни из детей соображают быстро, а другие – медленно; у одних при данном слове или фразе возникает много ассоциаций, а у других – мало; у одних преобладают ассоциации по сходству, у других – по смежности, у третьих – связи по причине и следствию; у одних преобладают ассоциации из области сказок, либо путешествий, либо рассказов о животных, у других – ассоциации из мира игр и удовольствий, у третьих – религиозные представления и т. д.

Когда детям дают какое-нибудь описание, то получается несколько основных типов описаний. Французский психолог А. Бине, предлагавший детям описать картину на тему басни «Садовник и его дети», насчитывает четыре типа.

Тип *описательный*, когда дети ограничиваются простой передачей того, что они видят, без всяких объяснений.

Тип *наблюдательный*, когда дети старались дать свое толкование увиденному, осмыслить и объяснить описываемые образы.

Тип *эмоциональный*, когда ученики останавливаются на своих настроениях и чувствах, вызванных описываемыми явлениями.

Тип *эрудитов*, когда ученики описывают не то, что видят, а то, что помнят из прочитанного.

Это деление на типы до известной степени облегчает задачу воспитания. Без него каждый ребенок представлял бы своего рода unicum и получилась бы необыкновенная раздробленность и бесчисленное множество воспитательных систем. Когда получается столько систем, сколько людей на свете, то пришлось бы отказаться от возможности воспитывать. В действительности, однако, дети могут быть разделены на известное число типов. А потому и самая индивидуализация воспитания может быть приурочена к немногим типам детей…

Этот беглый обзор наиболее характерных течений в области педагогики показывает, что в прошлом не было ни одной системы, которую мы, располагая более солидными знаниями человеческой природы и жизни, руководясь идеалами, неизвестными прежним векам, в наше время могли бы принять без всяких оговорок. Не то теперь состояние умов, не такова современная, поразительно сложная жизнь; много новых удивительных завоеваний сделал человеческий разум.

Но из того же обзора мы видим, что в прошлом педагогики при всех его недостатках было одно достоинство, которого нам недостает. Это – единство. Каждая из рассмотренных нами систем представляла нечто цельное, гармоническое, единое, стильное, согласованное во всех своих частях и в связи с целым. Мы считаем это качество необыкновенно ценным. Если спартанцы, поставившие перед собою идеал, не согласованный с природой человека и потому, казалось бы, недостижимый, все же достигли этого идеала, то лишь потому, что их система воспитания отличалась цельностью и единством.

Занимаясь много лет практически и теоретически образованием и воспитанием, я сначала интересовался отдельными, частными вопросами по народному образованию – главным образом теми, какие выдвигала на очередь текущая жизнь. Но мне всегда представлялось существенно важным все отдельные вопросы, все части педагогики связать в одно целое. Попытки, предпринятые в этом направлении, не удовлетворяли меня, пока я не пришел к убеждению, что все отдельные элементы педагогики удобнее всего объединяются идеей развития, понимания этой теории в самом широком смысле этого слова – и как развитие индивидуума, и как биологическое развитие рода, и как исторический процесс, и, причем, главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника. Я с успехом пользовался этой связью для собственного обихода.

Эволюция в мире животных и растений, прогресс в жизни человечества, рост и развитие человеческой особи – все это явления одного порядка; между ними большая аналогия и тесная связь. Прогресс человечества является продолжением эволюции животного мира, а человеческая особь в своем развитии повторяет вкратце развитие рода, и все вместе может быть объединено в одной идее развития.

Как известно, были попытки построить педагогику на отдельных элементах учения о развитии. Такова, например, педагогика, построенная на теории эпох. Но критика легко открыла ошибки в таких педагогических теориях. Нам кажется, однако, что этих ошибок легко было бы избежать, если бы педагогика пользовалась идеей развития в ее целом, не пренебрегая ни учением об эволюции животного мира, ни историей прогрессивного развития человечества и особенно учением о развитии отдельной человеческой особи, и дополняя все это указаниями практики, экспериментами и историей развития самой педагогики.

Мы говорим здесь о научном изучении развития ребенка. Для этого ребенок должен быть изучен и в биологическом и в

психологическом отношении, и притом в самом процессе его развития. Это должно быть изучение динамическое, а не только статическое. К счастью, мы живем в такие времена, когда изучение ребенка является делом не только педагогов, но и врачей, и биологов, и антропологов, и филологов, и даже археологов. Психолог изучает ребенка, чтобы на простейших проявлениях детской психики легче понять и психику вообще; антрополог – чтобы найти в развитии ребенка указания и намеки на развитие всего человечества; археолог – чтобы в изделиях и рисунках ребенка найти аналогии с археологическими находками; филолог – чтобы в развитии детской души уловить законы развития языка. А педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ и психологов, и антропологов, и биологов, с тем чтобы сообразовать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования, по мере возрастания своего воспитанника.

Но новая педагогика, по нашему мнению, должна дополнить идею развития еще субъективным элементом, которого эволюционной теории недостает. Современное учение о развитии создано, главным образом, биологами. Биолог же изучает процесс развития как внешний объект для наблюдений и опытов, совершенно независимый от тех внутренних, душевных переживаний, какие испытывает сам развивающийся субъект. Иначе не может и не должен поступать биолог, как и все, имеющие дело с природой и ее законами. Ему нет дела до того, как процесс развития какого-нибудь индивидуума отражается в психике самого субъекта. Биолог имеет дело только с объективными признаками развития, только с теми, какие могут быть наблюдаемы посторонним лицом. Ему нет дела до субъективных признаков развития – тех, какие чувствуются самой развивающейся личностью. Биолог рассматривает развитие независимо от сознания, чувства и воли развивающегося субъекта.

Совсем в другом положении находится педагог. Педагог имеет дело с развитием человека не только в физическом, но и в умственном и в нравственном отношении, а в этой области кроме физико-химических методов необходимо пользоваться еще психологическими наблюдениями и самонаблюдениями. Для педагога важно не только то, как идет развитие ребенка с точки зрения постороннего наблюдателя, но для педагога важно еще и то, что именно соответствует этому процессу в душе ребенка, какими чувствами, усилиями воли, желаниями проявляется, а быть может, и вызывается процесс развития внутри самого

ребенка, в области его сознания и чувства, равно как и в смутной области, стоящей на границе безотчетного, где только чуть-чуть брезжит сознание.

Педагог регистрирует не только рост и развитие детей, но еще и смену их интересов, чувств и т. д. Для педагога ребенок не только предмет познания, но еще и личность, чувствующая и переживающая процессы своего развития. Педагогу нельзя ограничиться изучением воспитанника только с одной объективной, внешней стороны, только путем констатирования внешних фактов, как сделал бы это биолог; ему очень важно изучить воспитанника еще с субъективной, внутренней стороны, ибо его, прежде всего, интересует личность ребенка, его ум и сердце. Педагог, ограничивающийся только одной биологической теорией развития, был бы похож на фотографа, снимающего ежедневно одних и тех же детей для того, чтобы изобразить в кинематографе, как растет ребенок. Фотографу нет никакого дела до психики ребенка. Педагога же интересует не только развитие организма, но еще и душевные силы ребенка.

Вот почему, когда мы пришли к выводу, что идея развития может служить лучшим объединяющим началом для современной педагогики, перед нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу развития, который объективно, как внешнее явление природы, трактуется биологией. Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике. Быть может, именно отсутствием такого параллелизма объясняется то, что, несмотря на массу работ, посвященных изучению ребенка с точки зрения эволюционной теории, у нас и до сих пор нет выдержанной и законченной эволюционной педагогики.

Мы думаем, что эта искомая параллель есть стремление самого ребенка к развитию. То, что для биолога есть объективно наблюдаемый со стороны факт роста и развития, то с субъективной точки зрения есть стремление к развитию самого ребенка как думающей, чувствующей и хотящей личности.

Много теорий было предложено для объяснения того, что такое интерес ребенка. С нашей точки зрения, интерес – это прямое выражение стремления к развитию тех функций, до которых дошла очередь. Ребенка более интересует музыка – значит, проснулись его музыкальные способности и властно требуют своего развития. Ребенок приходит в восторг, изображая в лицах прослушанную им пьесу, – значит, наступила очередь для развития сценических способностей. То же надо сказать об увлечении рисованием, сочинениями сказок, рассказов, стихов, об

увлечении всеми видами спорта.

Существует целая литература для объяснения того, что такое чувства удовольствия и страдания. С нашей точки зрения, это будут простые показатели, отвечает ли данное переживание стремлению ребенка к развитию или не отвечает и даже вредит ему. Если ребенку доставляет большое наслаждение слушать рассказ или самому сочинять сказочку, то это приятное чувство служит сигналом, что данное занятие вполне удовлетворяет стремлению к развитию пробудившегося воображения ребенка. Если ребенок испытывает скуку и страдание, когда его заставляют учить спряжения латинских глаголов, это значит, что такой урок совсем неблагоприятен для упражнения тех функций, к развитию которых ребенок стремится сейчас.

Можно различно трактовать так называемые господствующие стремления. С защищаемой же нами точки зрения господствующие стремления – это те этапы, через которые на протяжении человеческой жизни проходит стремление к развитию. «Всякому овощу свое время» – эта пословица применяется как нельзя лучше к данным случаям. Господствующим стремлением ребенка может быть спорт, затем быть может музыка, далее быть может живопись, быть может сцена, стихи, ораторское искусство и, наконец, быть может наука или общественная деятельность – все это отдельные вехи на том пути, по которому ведет человека его стремление к развитию.

Много объяснения предложено было тому явлению, которое называют подражанием. Но ведь ребенок подражает не всему, что он видит. Чем руководствуется он, выбирая для подражания одно и игнорируя другое? По нашему мнению, и в данном случае играет руководящую роль то же самое стремление к развитию. Ребенок выбирает для подражания лишь то, что находится в благоприятном отношении к упражнению тех функций, развитие которых стоит на очереди в данный момент.

Без этого стремления ни один инстинкт, ни одна наклонность не упражнялись бы и не развивались, не приспособлялись бы к современной среде. Без него все врожденные инстинкты и наклонности не пошли бы дальше автоматических механизмов и остались бы в том самом виде, в каком они явились на свет Божий вместе с ребенком. Благодаря же стремлению к развитию они путем упражнений развиваются в том направлении, в каком подсказывает окружающая их среда. И благо человеку, у которого это стремление остается в полной силе до самой глубокой старости.

Мы видим проявление стремления к развитию и в сознательных усилиях юноши обогатить себя знаниями,

увеличить свои умственные силы, стать нравственнее, и в стремлении детей к дружбе и к обществу себе подобных, в их желаниях делать самим, без посторонней помощи, что они могут, в их любви к подражанию, к выражению образов либо рисунком, либо словом, либо действием. То же стремление к развитию проявляется в болтовне детей, в их играх и забавах, служащих для развития самых разнообразных физических и душевных способностей. Оно проявляется в смутно осознаваемых, но энергичных порывах маленького ребенка к физической деятельности: в ползании, беготне, прыганье, лазанье, в его склонности бросать, бить, ломать что попадается под руку, в его стремлении все видеть, слышать, ощупать, понюхать, взять что можно в рот и вообще наблюдать и экспериментировать.

То же стремление к развитию мы видим в тех нередко темных и смутных импульсах, которые проявляются в действии мускулов: желез, тканей и клеток нашего тела. Что обыкновенно называется чувствами и инстинктами самосохранения, в сущности есть то же самое стремление к развитию индивидуума, а то, что обыкновенно именуется инстинктом сохранения вида, есть в сущности инстинкт родового развития. Так называемая борьба за существование есть борьба за развитие и с субъективной точки зрения есть только частный случай того же самого стремления к развитию. Эта замена чувства самосохранения и борьбы за существование стремлением к развитию, по отношению к которому первые два процесса являются лишь средством, имеет не только теоретический, но и практический интерес. На чувстве самосохранения и на борьбе за существование можно с удобством построить консервативную систему воспитания вроде домостроевской; прогрессивную же систему можно построить только на стремлении к развитию.

Теория развития объединяет и связывает все органические существа, когда-либо существовавшие, теперь существующие и в будущем имеющие существовать, начиная с самых низших, одноклеточных и до самых высших, в одну непрерывную цепь последовательного, постепенного и медленного развития путем накопления мелких изменений в их организации; и та же теория объединяет все фазы развития отдельной особи, начиная с зародышевой клетки и оканчивая взрослой формой. Так стоит дело с объективной точки зрения. Что же касается до субъективной стороны, то здесь объединяющим началом служит то же стремление к развитию.

Таким образом, наша точка зрения объединяет посредством одной идеи все вопросы, связанные с воспитанием физическим, умственным и нравственным. Здесь найдет место развитие

каждого органа, каждой функции, идет ли речь о движении мускулов, о деятельности органов внешних чувств, об усилиях внимания и воли, о деятельности воображения, о развитии ума и чувства, говорим ли мы о подражании, об интересе, о любознательности, о господствующих стремлениях и т. д.

Я думаю даже, что это стремление играет главную роль в том, что принято называть единством личности, единством нашего «Я». Именно благодаря этому стремлению наша жизнь и, в частности, наше сознание развиваются без перерывов, причем последующее непосредственно и преемственно развивается из предыдущего и в связи с ним, без всяких скачков, постепенно и последовательно. Именно благодаря этому всеобъединяющему стремлению к развитию все наши переживания в течение всей нашей жизни чувствуются нами как одно объединенное и непрерывающееся целое, несмотря на то, что в течение нашей жизни это целое постоянно видоизменяется, растет, развивается, то усложняясь и прогрессируя, то падая и снова поднимаясь, но не теряя в то же время своей связности и преемственности. Все изменяется – тело и его органы, чувства, настроения, желания, разум, привычки и пр., но одно остается неизменным – это стремление к развитию. И вот почему мы в нормальном состоянии не перестаем чувствовать себя самими собою, начиная с первых лет нашей сознательной жизни и до конца дней.

Естественно, что при таком взгляде на стремление к развитию мы считаем его основой, на которой вместе с эволюционным учением должна быть построена вся педагогика и методика.

Наши методы преподавания и умственный паразитизм

Все методы и приемы преподавания могут быть разделены на две категории: к одной мы относим те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и наблюдения; они сами производят все упражнения, если полученный вывод имеет практические применения и ученикам необходимо приобрести соответствующие навыки. Словом, они сами наблюдают, делают опыты, и сами же рассуждают, чтобы сделать необходимые выводы. Сами ученики сообразно со своими творческими силами претворяют предложенные материалы, они рассчитывают на самих себя, на свои личные силы, на свой ум, на свое воображение, на свое внимание, на свою волю; они учатся самостоятельно побеждать препятствия и трудности.

Этот метод справедливо называют то сократическим, то эвристическим методом и далеко не вполне справедливо называют вопросительным или катехизическим. Чтобы указать самую характерную черту, по которой можно отличить эвристический метод от другого, мы еще раз повторим, что цель этого метода – вызвать в уме ученика тот самый мыслительный процесс, какой переживает творец и изобретатель данного открытия или изобретения.

Ученик, после долгого труда решивший трудную задачу, действительно напоминает Архимеда с его знаменитым восклицанием: «Эврика!» Тут и сознание собственной силы и умения; тут и радость творца и изобретателя; тут и сделанное умственное приобретение; тут и зародыш того прометеева огня, которым держится мир.

Другой метод – дидактический. Это самый распространенный в наше время метод в высших и средних школах и в нашей начальной школе. Читает ли профессор лекцию в университетской аудитории – это будет дидактический метод, все равно, красноречив этот лектор или нет, талантлив или бездарен, имеет известное имя в науке или является нулем. Рассказывает ли учитель средней или низшей школы историческое событие, описывает ли Сахару, доказывает ли он теорему или физический закон – это будет дидактический метод, если от учеников требуется только внимание к словам учителя, если вся цель урока в том, чтобы ученики поняли и запомнили объяснение учителя. Оба метода вполне законны, но у каждого из них есть своя область, есть свои точно определенные границы. Дидактический метод необходим там, где речь идет о фактах, данных и вообще материалах, которые ученикам нельзя получить путем непосредственного наблюдения.

Эвристический метод начинается там, где оканчивается подбор материалов и когда надо сравнивать их, находить в них сходства и различия, классифицировать и комбинировать эти материалы, обобщать их и делать из них выводы. Когда вывод сделан самостоятельно учениками, то можно снова перейти к дидактическому методу, чтобы передать все полученные сведения в связной литературной форме.

Оба метода уместны при изучении одного и того же предмета, но «всякому овощу свое время», и надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой. В дидактическом методе главную роль играет слово. Нет лучшего средства закрепить в своем сознании приобретенные сведения, как слово, если оно полно содержания, но нет ничего более притупляющего, как запоминание слов, если они лишены реального содержания. Плохо уже то одно, что при замене эвристического метода дидактическим мы не имеем даже гарантии, что учеником усвоены не одни слова, а понятия, образы и идеи; и тогда слово будет напоминать фальшивый кредитный билет.

Как фальшивый кредитный билет может быть принят простаками за настоящий, так и заученные попугайским способом слова могут быть иногда приняты за действительные знания. Однако плохо и то, что иногда учителя пользуются

эвристическим методом там, где уместен только дидактический. Впрочем, это случается не часто. Гораздо чаще бывает обратное: обыкновенно учителя пользуются дидактическим методом там, где был бы уместен эвристический метод. Метод, воспитательное значение которого было скромно, вытеснил другой метод, на который современная педагогика возлагает лучшие свои надежды.

Впрочем, преобладание дидактического метода вызвано чисто внешними соображениями. Этот метод является наилучшим методом для приготовления к экзамену. На этом методе основаны приемы, рассчитанные на скорое натаскивание или выгонку учеников к экзамену, на пассивное восприятие механическим путем возможно большего количества сведений, на быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил и формул, на усвоение слов, слов и слов, на быструю дрессировку учащихся.

Объясним эту мысль на нескольких примерах. Когда учитель дает орфографическое правило, в выводе которого дети не участвуют, и затем путем диктантов и списываний натаскивает учеников в правописании на это правило, то это не развивающее обучение, а механическая дрессировка. Чтобы изучение орфографического правила пробудило творческие силы ребенка, необходимо подобрать подходящие фразы, расположить их надлежащим образом и предоставить самим ученикам сравнить слова и фразы между собой, найти в них и сходство, и различие и из этого материала самим найти требуемый вывод и самим формулировать его. Учитель в данном случае только руководил бы упражнениями учеников, как Сократ руководил мышлением своих слушателей. Но говорят, что на это нужно время, а его так мало в распоряжении учителя; экзаменационные требования так определенны и сложны, так много правил надо пройти, так много упражнений надо сделать, чтобы ученики набили руку, приобрели орфографические навыки.

И вот учитель направляется по линии наименьшего сопротивления, он берет грамматику, и притом грамматику, рассчитанную не на эвристический метод преподавания, а одну из самых шаблонных грамматик, где всякий отдел и всякий параграф начинаются правилом и оканчиваются диктантом или другими упражнениями на это правило, где нет и намека на активное участие ученика в выводе правил и формулировке их. Учитель открывает грамматику, читает правило, объясняет его; ученики его усваивают, повторяют и приступают к диктанту и другим упражнениям на это правило.

Может быть, в голове такого учителя и мелькает иногда

мысль, что не грамматика явилась прежде языка, а язык – раньше грамматики, что не грамматика создала язык, а наблюдения над языком создали грамматику, что уже по этому одному надо было бы начать не с правила, а с наблюдений над литературной речью, и перейти к выводам из этих наблюдений. Но зато, по мнению такого учителя, избранный им путь быстрее и легче ведет к практической цели. Не надо много времени, думает учитель, не надо ни усилий, ни напряжения мысли ни со стороны учителя, ни со стороны учеников. Со стороны последних надо только немножко внимания, а со стороны учителя надо умение просто и ясно говорить. Все здесь рассчитано на одно пассивное восприятие правила и работу памяти, а детская память так свежа, что на нее можно положиться. Можно успеть пройти все правила и набить руку ученика настолько, что самый придирчивый экзаменатор будет доволен. Что за беда, что результатом такой учебы явится (берем выражение знаменитого педагога) худшее из всех тупоумий – «школьное тупоумие», когда школа из способного, богато одаренного ребенка делает умственного тупицу.

Возьмем теперь пример из другой области. Учитель сам дает ученикам готовые арифметические правила и не привлекает детей к выводу этих правил, а, объяснив правила, переходит к упражнениям на эти правила. Может быть, такому учителю и приходит по временам мысль, что в предмете, где все основано на рассуждении, он устраняет ученика от всякого самостоятельного рассуждения, что он готовит из детей умственных автоматов, способных слепо, без рассуждений воспринимать любые правила то со слов учителя, то со слов книги. Но для того чтобы ученики сами при помощи наводящих вопросов вывели правила сложения, деления или другого какого-нибудь действия, нужны наглядные пособия, а если их нет, учителю пришлось бы самому навязать пучки палочек или спичек по десяти и по сто штук и, во всяком случае, ему надо было бы подумать, как всего удобнее воспользоваться этими пособиями, как поставить ученикам свои вопросы, как лучше навести их на правильный ответ. А между тем ему так много надо думать о том, как довести детей до возможно беглого вычисления, так как этого требуют экзаменаторы, совершенно индифферентные к методам преподавания, но строгие по отношению к навыкам.

Когда учитель объясняет детям явления природы, не привлекая самих учащихся к опытам и выводам из этих опытов, это тоже не воспитывающее обучение, а выгонка к экзамену, приучающая детей к умственному паразитизму. Эвристический метод в этой области знания дал бы не менее ценные результаты,

чем и во всякой другой, но учителя будут вправе выставить следующие возражения.

Чтобы дети сами ставили вопросы самой природе и заставляли ее отвечать на эти вопросы, чтобы знакомить детей не только с выводами естествознания, но и с методами этих наук, чтобы учить детей учиться, чтобы учить их науке научно, надо очень много условий, которых теперь нет в наличности. Дети сами должны делать опыты, а для этого нужны приборы и инструменты, а таковыми наши школы не располагают. Чтобы руководить детьми в таких опытах, от учителя требуются такие сведения и умения, каких учителя в большинстве случаев не имеют.

А между тем для экзамена совсем не нужно ни опытов, ни наблюдений, ни приборов, ни инструментов, ни эвристического метода. Экзаменатор потребует только связного и бойкого пересказа прочитанных по классной книге статей из мироведения, а этого так легко достигнуть путем исключительно словесного обучения. Когда учитель, излагая географические сведения, не заставит учеников самих отыскивать доступные их понятию логические, соответствующие действительности связи между свойствами данной местности и ее флорой и фауной, а равно и образом жизни человека, если он не поможет им установить зависимость одного явления от другого, а сам укажет ученикам те выводы, аналогии и сравнения, какие дети могли бы сделать сами при помощи наводящих вопросов, – это опять-таки будет мнимое обучение, мешающее самодеятельности учащихся. Совершенно понятно, что здесь идет речь о такой зависимости, какая вполне доступна ученикам.

Но для того чтобы ученики сами при помощи наведения учителя установили зависимость хотя бы между некоторыми географическими фактами, нужно лишнее время, а для экзаменатора все равно, расскажет ли ученик об этой зависимости со слов учебника или же потому, что сам отыскал эту зависимость.

Можно думать даже, что со слов учебника ученик расскажет гораздо складнее, произведет на экзаменатора более благоприятное впечатление, нежели если бы стал бы рассказывать на основании выводов, сделанных им самим. Ведь экзаменатор проверяет только то, какие сведения сохранила память ученика, а не то, каким путем эти сведения приобретены.

Когда учитель делает описание цветка, насекомого или минерала, вместо того чтобы предоставить самим учащимся найти доступные их наблюдению отличительные признаки изучаемого предмета, это будет не развитие сил, заложенных в

ребенке природой, а атрофирование их; это станет преградой между естественным стремлением ребенка наблюдать и предметом наблюдений. Но для того чтобы руководить наблюдениями детей, надо будет сделать с ними экскурсию, а к ней надо подготовиться; надо будет, может быть, вместе с детьми проследить превращения капустной бабочки, прорастание боба, надо будет показать детям хотя бы в десятикопеечный микроскоп инфузории, цветочную пыль, клетки картофеля, арбуза и сердцевины бузины и т. п. А между тем на экзамене никто не будет проверять, насколько дети любят и умеют наблюдать. Для экзаменатора достаточно одного заучивания книги.

Дидактический метод отличается одним соблазнительным свойством. Многие учителя убеждены, что такой способ берет меньше времени и что только пользуясь им они могут справиться со сложными требованиями экзаменационных программ. Справедливо ли это утверждение? Вот вопрос, на который мы пока не решаемся дать определенного ответа. Конечно, этот вопрос было бы легко решить, если бы мы считали возможным основывать методику преподавания на одной диалектике. Нам тогда следовало бы только остановиться на симпатичном нам положении и доказывать его чисто диалектическим способом, т. е. тем способом, каким можно защищать самые смелые гипотезы. Но дело обучения так серьезно и важно, ошибки в этом деле ведут к таким опасным последствиям, что здесь требуется особая осторожность в суждениях.

Чтобы дать прямой ответ на поставленный выше вопрос, надо решить этот вопрос путем рационально поставленного опыта. Есть мнение и за, и против. Есть, например, очень авторитетное мнение, заключающееся в том, что «кто щедр на время сначала, тот выгадывает во времени потом». Если эвристический метод и берет очень много классного времени на первых порах, зато когда ученики благодаря этому методу научатся самостоятельно учить и полюбят учение, они даже во время школьного курса сделают гораздо больше, нежели ученики, воспитанные на помочах.

Однако нетрудно найти аргументы и за противоположное мнение. Но, как бы мы ни решили этот вопрос, дело совсем не в том, как скорее подготовить учеников к экзамену, как быстрее выполнить программу, – все дело в том, чтобы развить умственные силы учащихся, а этого можно достигнуть только применением, где следует, эвристического метода преподавания.

До сих пор еще остается спорным вопрос, что важнее: формальное образование или реальное, отвечающее жизненным требованиям? Методы обучения или сообщаемые в школе знания и навыки, нужные в жизни? И на чем должен сосредоточить свое

внимание учитель? Но мы считаем ошибочной и вредной самую постановку этого вопроса, и это по следующим соображениям. Были целые эпохи, когда торжествовал взгляд, будто существенно важно только одно формальное образование, только одна гимнастика ума, без всякого отношения к требованиям современной науки, хотя бы эта умственная гимнастика ограничивалась лишь изучением грамматических форм каких-нибудь языков – древних для средней школы и родного и церковнославянского для низших.

Предполагалось, будто ум, изощренный на решении грамматических вопросов, будет так же быстро и верно решать и всякие иные вопросы, какие поставит ему жизнь; будто внимание, воображение и память, развитые на изучении форм языка, будут с таким же успехом служить ученику и тогда, когда он выйдет из школы и жизнь поставит перед ним тысячи самых разнообразных задач. Предполагалось, будто каждая из названных нами способностей человека есть нечто цельное, во всех своих частях однородное и на всякую работу пригодное, как (я извиняюсь за грубое сравнение) молоток, которым можно и орех колоть, и гвозди вколачивать. Но такое предположение оказалось совершенно ложным. Занятия математикой развивают способности к дедуктивному мышлению, но математика не научит классифицировать и наблюдать, не даст привычки к индуктивному мышлению, к выводам из конкретных фактов. Эти последние качества мышления развивают занятия естественными науками.

Одним словом, занятия математикой разовьют способности к математическому мышлению, занятия филологией – к филологическому мышлению и т. д. И потому для всестороннего развития мыслительных способностей нельзя ограничиться гимнастикой ума, например, на филологии, а нужна и математика, и изучение природы. Ботаник обыкновенно чрезвычайно внимателен ко всем явлениям, касающимся растений, но он может быть неимоверно рассеянным человеком, когда ему говорят о происхождении глаголов или о квадратуре круга. Занятия естественной историей развивают внимание главным образом по отношению к природе, но не разовьют интереса к орфографии; равно как занятия филологией не разовьют нашего внимания по отношению к математике или механике.

Еще очевиднее, что изучение каждого предмета развивает специальную память и воображение именно в области этой, а не другой какой-нибудь науки. Даже слова мы запоминаем четырьмя различными видами памяти: зрительной, слуховой, графической

и памятью произношения. Ярким примером в данном случае служат слепые, у которых память осязания развита до такой степени, о которой мы, зрячие люди, не смеем и мечтать. Стало быть, для гармонического развития внимания, памяти и воображения нельзя ограничиться одной какой-нибудь отраслью знаний, хотя бы учителя пользовались наилучшими методами преподавания.

Мало этого. Пластичность человеческого мозга имеет пределы. Одно знание, если оно заполонило весь мозг, служит помехой для другого, как одно укоренившееся растение мешает на том же месте расти другому. Преобладание грамматики и орфографии в школе, бесспорно, разовьет и орфографическую память, и грамматическое мышление, бесспорно, сюда же направит и внимание учеников, но эти упражнения и эти занятия ослабят внимание, мышление и память естественно-историческую и литературную, как вытесняют сорные травы пшеницу.

Нет, метод – методом, а знание – знаниями. Знание – сила, это несомненно; но хорошие методы работы тоже бесспорная сила. И потому не надо приносить в жертву знаниям формального образования, методов преподавания. Но не надо приносить и метода преподавания в жертву знаниям, пригодным для жизни. Многие признаки показывают, что мы живем, по-видимому, накануне того времени, когда не будут противополагать ни формального образования материальному, ни метода преподавания знаниям, когда, напротив, все усилия педагогов будут направлены к тому, чтобы согласить требования формального образования с требованиями жизни, требования, исходящие из анализа детской души, с требованиями, исходящими из анализа предмета. Необходимо и то, и другое. Нужны знания, но нужен и навык к правильному мышлению.

Многое из того, что усваивает ученик, забывается, но зато остается привычка определенным образом работать над материалом. Стало быть, ценны не одни знания, а, прежде всего, способы, какими они разрабатываются. Можно сообщать двоим ученикам одинаковые знания, но сообщать так, что получатся результаты совершенно противоположные.

Сообщайте все, без единого исключения, сведения догматически, требуйте, чтобы ученик принимал их на веру, преклонялся, не рассуждая, перед авторитетом книги и учителя; дайте ему все выводы, все правила и обобщения в готовом виде, отнимите у него возможность самому пытаться делать выводы и формулировать правила из данных материалов; сообщайте ему результаты чужих наблюдений, отучите его от самостоятельных наблюдений, подавляйте в нем всякие попытки к критическому

отношению – и вы приготовите идеального раба, слепо, не рассуждая, подчиняющегося всякому, кто покажется ему авторитетом, приготовите человека с атрофированными способностями наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинную связь между явлениями, проверять себя и других, но с чрезвычайно развитой способностью схватывать и запоминать чужие слова, чужие мысли, чужие выводы, чужие правила и исполнять все формальные требования.

И он будет не виноват, что выйдет таким, как не виноват Илюша Обломов, из которого вышел ни на что не нужный человек. Зачем ученику при исключительно дидактическом методе обучения наблюдать, смотреть, щупать, слушать, когда все нужные ему для экзамена результаты всех возможных наблюдений сообщает ему наскоро учитель или учебник; зачем ему сравнивать, когда все необходимые сравнения были сделаны до него, а учитель услужливо сообщил ему не о том, как сделаны эти сравнения (на это, по мнению учителя, нужно было бы больше и времени, и труда), а о результатах этих сравнений, требуемых на экзаменах. Зачем ему делать выводы из фактов, зачем формулировать правила, законы, теоремы, когда их прямо давали ему в готовом виде, как облупленное яичко. Готовые правила и выводы, услужливый учитель и учебник, где есть все, что требует экзаменатор, стали стеной между учеником и Божьим миром; за этой стеной ученик ничего не видит своими глазами, не соображает своим умом, его память воспринимает только чужие наблюдения, чужие обобщения, чужие правила, чужие мысли. Ничего своего – вот девиз такой школы и такой учебы. Умственное рабство – вот ее результат.

Такой человек был бы очень ценным в стране, где еще существует рабство, но он не имеет никакой цены в стране, где люди свободны и сами, без помочей, устраивают свою жизнь. Рабу не надо думать о своей судьбе: о ней заботится его господин. В наше время каждому человеку, к какому бы он классу ни принадлежал, самому приходится устраивать свою судьбу, самому добывать средства к существованию, собственными силами и на свой страх и риск решать тысячи задач, какие поставят ему окружающая его природа, и его работа, и его семья, и его общество. В наше время каждому приходится самому разбираться во всех сложных и все усложняющихся жизненных условиях, самому отыскивать причинные связи в окружающих явлениях, самому выделять из этих явлений наиболее существенное и важное от незначительного, случайного и маловажного.

Из школы ученик выйдет в жизнь, а в жизни никто не скажет, где нам всего лучше достать средства к пропитанию своей семьи, своих детей, никто не даст готовых решений на каждый частный случай. А это значит, что в наше время требуется от каждого личный почин, требуется умение правильно наблюдать и делать правильные выводы из наблюдений, требуется привычка критического отношения и к материалам, и к выводам из них…

Современная школа должна развить в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самому, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову, а для этого эвристический метод преподавания должен занять надлежащее место в наших школах. Наблюдательность, творчество, способность делать выводы, открытия не составляют какого-нибудь исключительного дара; этот дар принадлежит всем, и его надо развивать. Этот дар был бы распространен в тысячу раз более, если бы в наших школах преобладал другой метод обучения.

Путем выгонки и натаскивания можно сообщить ученику множество сведений. Но можно знать очень много, держать экзамен по всем отраслям человеческого знания, слыть ученым человеком – и быть полуобразованным, полуневеждой. Если кто по выходе из школы станет утверждать, что он знает те науки, которые там преподавали ему, это будет доказательством лишь того, что он не знает, что такое знание, это покажет, что ему ни разу во всю его жизнь не пришлось испытать ни того восторга, который испытываем мы, надлежащим путем приобретая действительные знания, ни тех условий и трудов, каких стоит каждое такое приобретение. Всезнайство – ясный признак полуобразования.

Полуобразование делает человека нетерпимым и грубым. Неуверенный в себе, он не может переносить чужой манеры и видит в ней покушение на его собственное «образование». Полуобразованного человека всегда можно узнать по тому, что он поносит и преследует всех, у кого нет того же ярлыка и диплома. Отсюда его прирожденная вражда против всего выдающегося и своеобразного; оригинальность кажется ему наглостью. Наконец, полуобразование делает человека недовольным и несчастным. Да и может ли чувствовать себя хорошо существо, относящееся так к себе и к окружающему?

Выгонка к экзамену, хотя бы он был выдержан блистательно, не только бесполезна, но еще и вредна, потому что задерживает и приостанавливает развитие лучших способностей человеческой природы.

Мы говорили до сих пор о самодеятельности учащихся в деле классного обучения; но мы бы провели принцип самостоятельности и в деле домашнего чтения. Конечно, детская библиотека должна содержать только хорошие книги, но выбор книг из библиотеки мы предоставили бы самому ребенку. Чужая душа – потемки. Нам трудно знать, что в данный момент более всего отвечает его запросам, чем занята его мысль, какие вопросы бродят в его головке, что его всего более интересует. Сам ребенок выберет то, что для него всего интереснее в данную минуту. Мы только тогда придем ему на помощь, если он сам обратится к нам и скажет: дайте мне что-нибудь о растениях, о зверях, о Петре Великом или сказку. Для того чтобы облегчить ученику выбор, мы повесили бы на шкафу и на стенах той комнаты, где помещается библиотека, списки книг по отделам, начиная с книг самых простых и легких для понимания и оканчивая более трудными. Чтобы дать ученикам возможность пользоваться при чтении книг руководящими указаниями, мы снабдили бы каждую книгу вопросами.

В связи с отсутствием эвристического метода в наших учебных заведениях всех типов, в связи с преобладанием приемов, развивающих пассивный умственный паразитизм, в связи с таким же неправильным семейным воспитанием, несомненно, стоит легковерие нашего так называемого образованного общества, непривычка к самопроверке, торопливость и небрежность в выводах, вечные ошибки в суждениях.

Чтобы бороться с этими печальными особенностями современного человечества, есть только одно средство, именно широкое распространение образования, построенного на началах самодеятельности учащихся. Мы рассмотрели почти все известные нам доводы и возражения, касающиеся эвристического метода.

Невольно является вопрос: где же причина, почему этот метод пользуется таким незначительным распространением? Причин много. Во-первых, этот метод требует от учителя и большего знания, и большего развития, а главное – большой любви к детям, потому что без этой любви ничто не заставит учителя из двух методов предпочесть тот, который требует от учителя большей подготовки. Пользоваться дидактическим методом может каждый из учителей почти без всякой подготовки. Для этого надо только знать предмет преподавания. Для того же, чтобы с успехом пользоваться эвристическим методом, надо кроме предмета знать еще и детей, их силы и способности, а главное – надо умение руководить самостоятельными работами детей. Вторую причину мы указали уже: это экзамены и

предвзятое мнение, что эвристический метод требует от учеников больше времени, нежели метод дидактический. Третья причина заключается в том, что даже те, кто искренно убежден в безусловной необходимости эвристического метода, часто не знают, где оканчивается область эвристического метода и начинается сфера метода дидактического.

Никакая эвристика не в силах довести ученика до того, чтобы он сам нашел, как пишется та или другая буква, та или другая река, какие растения и животные находятся в жарком поясе, как звали первого русского ученого, чей он был сын, сколько было сыновей у Иакова. Все материалы для выводов, если только ученик не может получить их путем непосредственного наблюдения и опыта, должны быть даны учителем или книгой; и только обработка этого материала должна составить задачу эвристического метода.

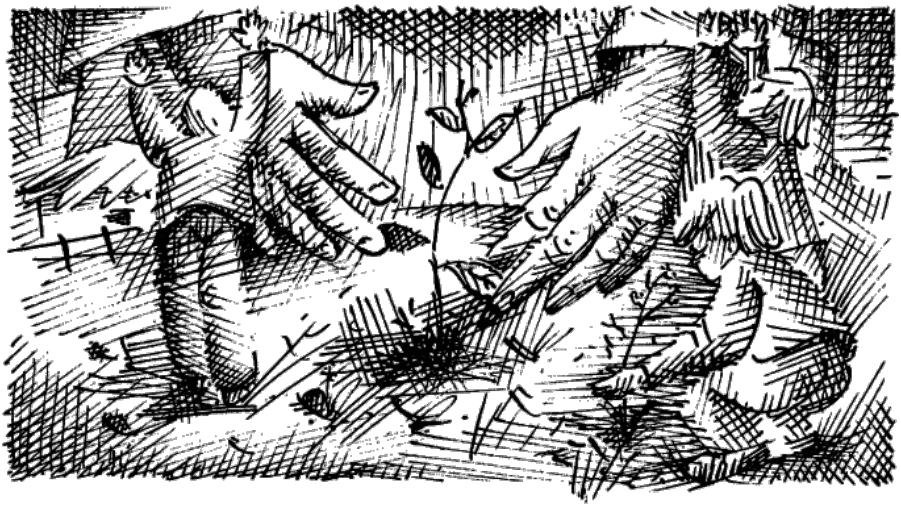
Между тем учителя-эвристики очень часто требуют от учеников, чтобы они сами нашли и материал для неизвестного еще им вывода, а нередко и для неизвестной им цели. Ссылаются в этом случае на Сократа, который посредством одних только вопросов умел доводить своих учеников до возвышенных и отвлеченных выводов и обобщений. Но Сократ имел дело с вопросами индивидуальной и общественной морали, с вопросами внутреннего мира, а в этой области у каждого взрослого человека есть свой опыт, свои наблюдения и свои нравственные инстинкты. Каждому приходилось в жизни испытывать взрывы гнева и переживать чувство жалости, каждому приходилось и любить, и ненавидеть, и смеяться, и плакать, и страдать, и чувствовать себя счастливым, и завидовать другим, и гордиться собою, обижать других и самому испытывать горькое чувство обиды; каждый умеет, хотя бы инстинктивно, отличить, по крайней мере, в наиболее простых и несложных случаях добро от зла, удовольствие от страдания, и Сократу надо было только напомнить об этих опытах, направить внимание слушателей на познание самого себя и заставить громко говорить их совесть. Сократ, таким образом, имел дело с готовым материалом. Сократу не приходилось в своем учении касаться законов внешнего мира: он не учил ни ботанике, ни зоологии, ни даже географии; он считал философию природы не только излишней, но и опасной, а в природе познание самого себя не играет главной роли.

Совсем другое дело в области естествоведения, истории, географии и даже языка. Кто имел случай видеть наших учителей-эвристиков, тот, наверное, часто наблюдал, что учителя в увлечении этим новым для них методом и в понятной

ненависти к старому шаблону, принесшему столько вреда детям, бросаются, как это бывает с неофитами, в противоположную крайность: они применяют эвристический метод и там, где он не имеет под собой никакой почвы.

Когда запас фактов будет достаточным, тогда только наступит очередь сократического метода для окончательного вывода. Лучше всех охарактеризовал этот метод И.Г. Песталоцци. Когда один педагог защищал перед ним универсальное значение сократического метода, Песталоцци спросил его: «Видал ли ты, чтобы орел таскал яйца из гнезда, где не неслась еще птица?» В этом образе яйца суть личные наблюдения и опыты, с одной стороны, и наблюдения и опыты чужие, с другой. Первое делает сам ученик над окружающим его миром, об остальных ему должен сказать или учитель, или книга. В первом случае мы имеем дело с личной наблюдательностью ученика, во втором – с его воображением, которому, впрочем, можно и должно помочь наглядными пособиями. Когда же материал готов, когда данных для вывода достаточно, тогда наступает очередь эвристического метода преподавания. «Орел берет яйца…» Ученики сами делают все необходимые сравнения, сами отыскивают сходство и различие, сами классифицируют, обобщают, делают выводы, находят правила и законы, сами формулируют их при наведении учителя.

Нравственное воспитание и начальная школа



Делать человека человеком

Очень распространен в настоящее время взгляд на школу не как на воспитывающее, а как на дисциплинирующее по преимуществу учреждение. Нет ничего вреднее такого взгляда на школу. Нам кажется даже, что эта точка зрения, рассчитанная на то, чтобы облегчить задачу учителя, значительно затрудняет ее. В области преподавания и дисциплины нет ни одного предмета, нет ни одной меры, ни одного явления, которые не оставляли бы каких-нибудь следов на личности ребенка, не отражались бы на его привычках, на его взглядах, его желаниях, его чувствах. Что, казалось бы, проще и обыденнее, например, такого случая, когда ученики шалят во время урока. С точки зрения учителя, отрицающего за школой воспитательное значение, это только проступок, мешающий правильному ходу школьной жизни. Чтобы покончить с ним, надо остановить учеников, как сделает более гуманный из учителей, или наказать их, как поступит более строгий.

На самом же деле этот поступок вводит нас в область воспитания. Мы встречаемся здесь либо с неразвитым вниманием детей, с отсутствием в них интереса к умственным занятиям, либо со слабостью воли. Каждое из этих качеств могло обусловливаться различными причинами, и учителю-воспитателю придется много думать и работать и над собой, и над учениками-

шалунами, чтобы исправить их.

Первый из учителей – учитель-надзиратель, учитель-полицейский – вынужден будет постепенно усиливать меры наказания и может вполне естественно дойти под конец до системы внушений подзатыльниками, забить детей, развить у них отвращение и к школе, и к книге, и к умственным занятиям.

Второй учитель – учитель-воспитатель – путем целесообразной педагогической системы разовьет в детях силу внимания, заставит их полюбить умственный труд, заинтересует их знаниями, какие дает школа, работами, какие приходится делать в классе. Что, казалось бы, общего между воспитанием и такими чисто внешними дисциплинарными требованиями, как, например, требование приходить в класс в 9 часов, садиться по звонку на определенное место, приносить с собой книги и тетради и т. п.

А между тем даже здесь мы легко подметим возможность воспитательного влияния. Ребенок ходит в школу в определенное время, несмотря на то, в каком он сегодня настроении, хочется ли ему учиться или играть. Он привыкает подчинять свои настроения высшим требованиям. Может быть, его манит ледяная гора, может быть, его зовут играть в снежки: но он держит себя в руках. Он привыкает справляться с аффектами, обуздывать свои маленькие страстишки, владеть собой. Это развивает и усиливает задерживающую и направляющую власть высших центров над низшими, развивает волю, образует характер, дает привычку «рассудку страсти подчинять». Еще Аристотель сказал, что главным орудием нравственного воспитания служит привычка; но привычка, как сказано еще Шекспиром, становится то благодатным ангелом, то злобным демоном, смотря по тому, куда она направлена.

Всякая школа, будет ли она в руках учителя-надзирателя или в руках учителя-воспитателя, непременно разовьет те или другие привычки, вкусы, стремления и т. д. – словом, воспитает ученика; но как воспитает? Это зависит уже от направления, какое дает всему школьному строю учитель. Воспитывает детей и улица большого города, воспитывают украденных детей и странствующие слепцы, и содержатели цирков, и ночлежные дома. Для того чтобы воспитание и в школе не носило такого же случайного характера, какой носит воспитание, даваемое улицей, необходимо, чтобы учитель смотрел на себя не только как на преподавателя и надзирателя, но еще и как на воспитателя, чтобы он ясно представлял себе и цели воспитания, и наилучшие средства, которые ведут к достижению этих целей.

Мы не преувеличиваем воспитательных возможностей

начального учителя. Он не всесилен в борьбе со многими неблагоприятными условиями, нередко парализующими его задачи. Он не может, как воспитатель Эмиля у Ж.Ж. Руссо, оградить своего воспитанника от тех влияний, которые он считает вредными. Он не может увеличить время, какое ученик находится под его воздействием и какое неизбежно наполняется в большой степени мало развивающими и мало воспитывающими занятиями по программе.

Он не может, имея в своем распоряжении огромный класс, нередко в 50–70 учеников, глубоко вдумываться в индивидуальные особенности каждого ребенка, не может он, наконец, усталый, заваленный работой, посвящать какое-либо особое время исключительно на воспитательные приемы. Всего этого нельзя и требовать от учителя начальной школы, при современных условиях по крайней мере.

Но если школа не может брать своей специальной задачей воспитание в том широком смысле, как его можно понимать, она все же имеет возможность воспитывать, пользуясь, между прочим, и школьной дисциплиной, с которой естественно приходится считаться каждому учителю. Школьная дисциплина есть собственно один из частных элементов понятия о воспитании, но несомненно, что правильно поставленная дисциплина в школе может содействовать целям нравственного воспитания, может воспитывать детей не для классных порядков только, а для детей самих, для общества, для народа; она может содействовать развитию их лучших природных способностей и задерживать развитие склонностей, вредных для равновесия организма. При разумной дисциплине в соединении с преподаванием и всем строем школьной жизни и при взаимодействии с семьей можно было бы рассчитывать на поразительные результаты в деле воспитания детей.

Любить детей деятельной любовью

Важную роль в деле воспитания играет авторитет учителя. У детей склонность признавать и подчиняться авторитету, по-видимому, отчасти инстинктивна и связана с другим инстинктом – чувством самосохранения, побуждающим беспомощного и слабого ребенка искать покровительства и руководства у более сильного, опытного, знающего человека. Но такое отношение к себе ребенку надо уметь приобрести. Каждому известно, что дети, добровольно подчиняясь одному лицу, например отцу, приходят в негодование, когда видят покушение на их свободу со стороны кого-либо другого, не пользующегося в их глазах авторитетом.

Однако будет плохо, если этот авторитет хотят основать на одной власти, присвоенной положением учителя. Еще хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве. Есть, к сожалению, школы, где авторитет учителя поддерживается, прежде всего, страхом, но учитель не директор зверинца, не тиран, его средства – меры нравственного воздействия, а не меры жестокости; его задача – не сломить волю ребенка, хотя бы даже упрямого, а, напротив, развить и укрепить ее.

Вызывая в детях страх, учитель подавляет их силы, отнимает у них самую возможность исполнить его требования, как об этом мы подробнее скажем ниже. Мало этого, дети легко приобретают антипатию и мстительное, гневное чувство к учителю, причиняющему им страдания, вред (кажущийся или действительный – все равно) и обиду. Вызвать к себе любовь и уважение со стороны ребенка – вот что самое ценное в авторитете учителя.

Если ребенок будет любить и уважать своего учителя – этого одного достаточно, чтобы сделать совершенно излишними всякие карательные меры. Ребенок будет исполнять приказания такого учителя уже для того одного, чтобы не огорчать его. Если ученики будут любить и уважать учителя, они будут страдать вместе с ним в минуты его огорчений, им захочется удалить причину этих страданий так же, как если б они страдали сами. Скажем больше: дети, любящие и уважающие своего учителя, захотят походить на него, будут перенимать его привычки, его наклонности, его стремления, его душевный строй, будут заражаться его энтузиазмом. Они будут делать это и в силу преобладающей в детском возрасте привычки подражать всему, что они видят, и еще более в силу сознательного желания разделить чувства и стремления дорогого им человека. Они захотят сделать из-за любви к нему даже скучную работу, они воздержатся от поступков, неприятных учителю, из-за привязанности к нему пойдут на маленькие жертвы.

Как же учитель может добиться любви детей? Для этого существует только одно средство, и другого никакого нет, – это самому любить их деятельной любовью. Когда ребенок из всех ваших поступков видит, что вы с добротой и терпением разделяете все его затруднения, принимаете деятельное участие во всех его занятиях, что вы «бескорыстно его любите, вникаете в его нужды, он не может оставаться неблагодарным, холодным и бесчувственным, он захочет сам стать достойным вашей любви,

он ответит искренней любовью на ваши симпатии к нему, он захочет в действительности стать таким, каким вы его считаете, – достойным любви». Любовь ребенка родится из благодарности за любовь к нему окружающих. Любовь ребенка к вам – это простое эхо вашей же любви к нему.

Уважение детей учитель приобретает безукоризненностью своего поведения и всего образа жизни, своим умственным и нравственным превосходством. Всякое проявление в учителе чванства или самомнения внушит ученикам мысль сбить с него спесь. Неаккуратное исполнение своих обязанностей, опоздание на уроки, некорректный образ жизни могут легко подорвать в детях это уважение к учителю.

Напротив, трудолюбие учителя, его доброта, его ласковые, мягкие и простые отношения к детям, его ум и знания, далеко превышающие знания детей, вызовут в детях, вместе с благоговением и бескорыстным восхищением его умственными и нравственными качествами, еще горячее уважение к нему и нежное чувство.

Учитель должен уметь вызвать еще и доверие к себе, и тогда ученики будут верить, что всякое приказание учителя разумно, что все намерения его клонятся к их пользе. Пусть каждое требование свое учитель объясняет детям и доказывает его необходимость с точки зрения самих учеников, их интересов, их нужд, их здоровья, их умственного и нравственного развития. Нет ничего опаснее, как то, когда дети заподозрят в приказании учителя его прихоть или произвол. Ученики доверяют учителю только тогда, когда его советы, его требования представляются в их собственных глазах необходимыми и нужными в интересах самих детей. Они будут тогда угадывать желания учителя, предупреждать их, они будут добиваться еще большей симпатии к себе и ради нее постараются еще больше походить на уважаемого и любимого учителя, подняться до него, насколько это возможно для ребенка. Прежде чем принять какое-нибудь решение, сделать какой-нибудь поступок, ученик будет спрашивать себя, как поступил бы на его месте любимый учитель, что могло бы понравиться ему и что огорчить его.

Говоря о качествах учителя, нельзя обойти молчанием его такт. Тактичный учитель, как хороший оратор, по глазам своей аудитории судит о впечатлении, какое производят на детей его слова и его действия. Если у него не будет этого чутья, если он вовремя не найдется, что надо предпринять, чтобы предотвратить скуку, спускающуюся на учеников, предупредить дурное впечатление, вызываемое его распоряжением, он не будет иметь успеха.

Умение учителя владеть собой также имеет очень большую цену. Его спокойная манера, свидетельствующая не о слабости, а о сдержанности, в случае нужды легко переходящей в энергию, сильно импонирует учащимся. Крик и вспышки учительского гнева, напротив, заразительно действуют и на учеников, пробуждая и в них один из самых распространенных в детском возрасте и в то же время самых опасных инстинктов. В школе, где учитель не владеет собой, дети сварливы, часто происходят ссоры и драки. А между тем ни один из пороков детства не представляет столько опасностей, как эти припадки бессильного детского гнева. С ними всего труднее бороться воспитателю. В самом деле, чтобы подавить в себе припадок ярости, необходимо такое напряжение воли, какое не по силам часто даже взрослому и развитому человеку. Мы не может и мечтать о том, чтобы слабая воля ребенка в состоянии была побороть сильный взрыв гневного, мстительного чувства. Вот почему особенно важно принимать все меры к тому, чтобы возможно реже пробуждался зверь в душе наших питомцев. Если учитель служит или, по крайней мере, должен служить образцом для детей, которые ему подражают, то его гнев и раздражительность дети переймут тем скорее и легче, что и без того это чувство является одним из преобладающих в детском возрасте.

Чем большим уважением и доверием пользуется учитель, тем сильнее действуют на учеников его примеры и внушения.

Учителям хорошо известна заразительность примера. Хороший учитель простой игрой мускулов своего лица, жестами и тоном своей речи может вызвать любое настроение в своем классе – и веселое, и оживленное, и серьезное. Его аккуратность, приход в класс минута в минуту вызовет и аккуратность учеников, его халатность отразится на них точно так же. Его трудолюбие заразит учеников, и в классе создастся трудовая атмосфера, перед которой не устоит никакая леность. Самый ленивый начнет работать, когда все кругом него заняты. Самый шаловливый ребенок затихнет, когда кругом него царит безусловная тишина. Самый апатичный ребенок станет интересоваться уроком, когда попадет в кружок товарищей, проникнутых живым интересом к учебным занятиям.

О способности ребенка к подражанию хорошо знают матери и няньки. Хорошо известно, что ребенок, живущий в обществе детей, которые только что начали ходить, гораздо быстрее выучивается этому искусству, чем тот, кто не имеет такого примера перед глазами.

В русских школах сделаны любопытные наблюдения. Там, где дети старшего возраста читают выразительно, младшие дети

выучиваются выразительному чтению несравненно быстрее, нежели дети, предоставленные самим себе. Там, где старшие любят читать книги из детской библиотеки, младшие сами собой перенимают от них этот интерес к литературе.

Самым благоприятным условием заразительности примера является то, если кто-нибудь вызывает в ребенке чувства восторга, обаяния, восхищения. Предметом для подражания, как это видно уже из приведенных нами примеров, служит все: движения, поступки, чувства, даже особенности мышления. Отсюда видно, насколько важно обращать внимание детей на примеры из окружающей жизни, достойные подражания, и оставлять в тени дурные примеры, насколько важно, чтобы учитель, пользующийся привязанностью детей, сам служил лучшим и привлекательным примером для подражания. «Учитель служит для учеников, – скажем словами немецкого педагога А. Дистервега, – поучительнейшим и поразительнейшим предметом наглядного обучения».

Он полон внимания к нуждам детей и сострадания к несчастным; дети видят это, и сами делаются добрее, вежливее, деликатнее. Он мягок, человечен в обращении с детьми, питает отвращение к жестоким мерам – и дети невольно заражаются его примером. Он трудолюбив, аккуратен в исполнении своих обязанностей – и дети подражают ему. Но так же заразителен пример учителя и обратного характера. Его леность сделает ленивыми и учеников, его манкировки отразятся и на манкировках класса; его неумение владеть собой, его раздражительность передадутся и ученикам. Ученики переймут даже его манеры, его особенности речи. Можно найти высокопоучительные примеры для подражания иногда в самых низших слоях населения, в убогой деревенской хате, даже среди прислуги.

Если таково действие примера, то мы не можем сомневаться и в действии слова, и, в частности, в действии образа, воспроизведенного в книге, в рассказе учителя, в действии, наконец, прямого совета и приказания, данного учителем, матерью, няней.

Не менее важно, чтобы в книгах дети находили больше примеров привлекательных, вызывающих чувство восторга, которым подражать для детей возможно, и нужно как можно осторожнее относиться к изображению дурных поступков, хотя бы даже с целью произвести на детей впечатление ужаса. «Ужас притягивает к себе человека, как птичку притягивают глаза очковой змеи», по выражению одного писателя. Яркий образ уже в силу своей напряженности может привести к действию. Так,

иногда люди выбрасываются из окна из страха выброситься, наносят себе раны из страха поранения.

Первым условием нравственного внушения является то, чтобы говорящее лицо пользовалось полным доверием ученика, верящего в его искренность и правоту, чтобы его слово не вызывало в детях ни малейшего сомнения. История полна примерами, насколько заразительна вера. Верующий в свое дело человек, верующий без сомнения, без колебаний, увлекает и ведет за собой толпу.

Итак, еще раз: первое условие, чтобы наше нравственное внушение имело действие на ребенка, – это чтобы оно не вызывало никаких сомнений в нем. Пусть слово учителя, его совет, его требование выражают твердую уверенность в справедливости его мысли, крепкую волю и убежденность в том, что дети поступят именно так, как он этого хочет. Пусть эта уверенность выразится и в его тоне, и в его жестах, и в его речи, и в его действиях, последовательности, прямолинейности и устойчивости.

Ребенок еще не привык к отвлеченному мышлению. Ему нужны образы, движение, краски, звуки, живые формы, а не абстрактные формулы. На ребенка действует, прежде всего, то, что он видит или слышит, то, что делают его окружающие. Пусть вера учителя в свои идеи выразится в энтузиазме. Энтузиазм заразителен, тогда как непоследовательность в словах и поступках, противоречия между словами и делом будут иметь самые пагубные последствия. Ничто так не подрывает доверия к учителю, веры в целесообразность и справедливость его требований, как непоследовательность и произвольность его внушений, советов и приказаний…

Вторым условием наилучшего действия нравственного внушения является сознательность. Надо, чтобы ум ученика воспринял наше требование как логически и незыблемо обоснованное, чтобы он не только поверил в его справедливость, но и понял это. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то дело ваше проиграно.

Доброе внушение может встретиться с дурными убеждениями, на стороне коих может остаться победа даже в случаях прямого гипноза. Тем более это может быть в деле нравственного внушения, не обладающего и десятой долей той силы, какой обладает гипноз. Необходимо, значит, разрушить преграды, какие ставят ложные мнения ученика нравственным внушениям учителя, необходимо обращаться к рассудку ученика, к его чувствам, к его воображению, чтобы подготовить почву для добрых внушений. Здесь имеют место все указания педагогики

относительно умственного развития детей и, прежде всего, требование, чтобы беседы и рассказы учителя были выражены в самой простой форме, приноровленной к развитию и характеру детей, и интересовали их.

Необходимо так поставить дело воспитания и обучения, чтобы ученик исполнял все свои обязанности и работы не потому, что этого требует от него учитель, а потому, что эти требования в глазах ученика являются разумными, целесообразными, необходимыми или, по крайней мере, полезными для самого ученика. Очень важно, чтобы все занятия детей, насколько это позволяет далеко не совершенная в этом отношении организация современной школы, носили непринужденный характер. Говорят, будто это невозможно, нельзя будто бы без принуждения заставить ребенка учиться. Нет, при изменении методов и программ преподавания в смысле согласования тех и других не с предметами обучения, а с природой ребенка такая постановка будет делом неизмеримо более легким и более естественным, чем современная организация школьного преподавания. Именно так, без малейшего принуждения и посягательства на свободу ребенка обучал своего сына Песталоцци, объясняя каждое свое требование, но предоставляя ребенку самому решать, хочет ли он ему следовать. То же самое делал и граф Толстой в яснополянской школе. И, однако же, и тот, и другой достигли поразительных результатов в деле обучения.

И в том и в другом случае роль учителя сводилась лишь к тому, чтобы заинтересовать детей предметом обучения и подействовать на их волю через посредство разума, путем убеждения. Ребенок же был свободен и ограничивал себя только своим личным разумением. Стоит побывать на уроке любого хорошего учителя, посмотреть, как он приковывает к уроку внимание детей силой одного интереса, как дети счастливы, оживлены на этих уроках, как блестят их глазки, сколько в них увлечения, и станет совершенно понятным, как легко, как возможно, ничем не насилуя воли ребенка, передать ему гораздо больше знаний, чем требуют наши программы, а что важнее всего – любви к этим знаниям, интереса к ним, увлечения самим процессом приобретения знаний, стремления к самообразованию. И для этого нужно так немного, необходимо только одно: сообразоваться не с бездушными программами и схоластикой, даже не с анализом предмета преподавания, а с психологией ребенка, с фактами детской души, с интересами и потребностями ученика, с его природой.

Мы сказали, что внушить какую-нибудь мысль – это значит внушить веру в эту мысль. Внушить какое-нибудь действие – это

значит внушить веру в то, что мы можем произвести это действие и произведем его. Очень часто внушить ребенку, что он обладает такими-то нравственными качествами или легко может обладать ими, значит изменить в данном направлении его нравственную личность. Если вы внушите ребенку, как это, к сожалению, нередко делается неразумными воспитателями, что он зол, ленив, что он глуп, что он вас ненавидит, то ребенок действительно будет считать себя злым и будет оправдывать это мнение о себе своим поведением, он будет действительно считать себя ленивым и не будет готовить уроков, он действительно будет смотреть на себя как на дурака и потому не возьмется ни за какую работу, требующую ума, он будет действительно ненавидеть вас и устраивать вам неприятности.

Вот каких результатов достигают учителя, когда с их уст направо и налево сыплются аттестации: этот – дурак, этот – лентяй, этот – шалун, а этот ненавидит учителя. Чем больше убеждения вносит учитель в такие слова, тем хуже для него, тем хуже для детей. Слово мало-помалу облекается в плоть, несправедливая вначале аттестация впоследствии становится фактом. Внушение достигло результата, но результата плачевного. У детей неразумный учитель отнял самое лучшее достижение – веру в добро и способности, вложенные в них природой, и заменил верой в злобу и глупость, которые они начнут отныне культивировать в себе. Я не знаю ничего ужаснее такой системы. Начать с того, что такие аттестации всегда ложны, несправедливы и представляют клевету на природу человека. Разве не слыли неисправимыми лентяями в школе Байрон, Шекспир, Ньютон, Вальтер Скотт, Гоголь, Шеридан, Белинский и другие…

Нет, надо со всей силой веры в хорошие стороны детской природы, с непоколебимой уверенностью в торжество добра и лучших способностей этой природы над злом и дурными склонностями внушать детям, что они могут, что они в силах делать добро и что они, наверное, будут его делать, что они достаточно умны и в состоянии понять все, что дает им школа, книга, учитель, что они способны и на дружбу, и на любовь друг к другу и к вам самим и что между вами и ими не может установиться никаких других, кроме самых добрых, отношений. Дать ребенку веру в свои силы, в добро, зародыш которого положила в нем природа и ждет, чтоб ему дали простор, – это первое, что должен сделать учитель. Это первое условие, чтобы из ребенка вышел человек не с атрофированной волей, фаталист, считающий безумием всякое великодушное дело, требующее жертв, энергии и сил, а верующий, убежденный, энергичный

энтузиаст, умеющий любить и работать, мужественный и стойкий в минуты неудач, человек с развитым умом, добрым сердцем и твердой волей.

Ребенок так мал и слаб, так беспомощен, он так неопытен, он спотыкается на каждом шагу, его маленькие пальчики так неуклюже держат перо и карандаш, хотя, может быть, из него потом выйдет замечательный художник, для него составляет такой неимоверный труд сложить два числа первого десятка, хотя, может быть, он станет затем выдающимся математиком; он так застенчив, что каждое его слово, робко сказанное им во время урока, каждое поднятие руки, каждая буква, написанная им на классной доске, каждый жест, которым он сопровождает свою речь, стоит ему неимоверных усилий, мужества. Эта застенчивость, неуверенность в себе угнетает его мозг, сковывает его язык, его маленькие ручки.

Не подрывать в нем веры в свои силы надо: этой веры у него мало и без того. Не утверждать надо, что он глуп и зол: он и без того склонен считать себя таким, хотя это совсем не справедливо. Надо побороть в нем его застенчивость, надо развязать его язык, надо уверить его, что и «ему в Божьих дарах не отказано, что и сам он других не глупее». Он сделал ошибку в ответе, наведите его на правильный ответ и ободрите его, посоветуйте, как он должен поступить, чтобы добиться верного ответа. Он сделал проступок – будьте его защитником, найдите смягчающие обстоятельства, дайте практический совет, как ему легче воздержаться и впредь от подобных проступков, и выразите ему твердую надежду, что он этого проступка более не повторит.

А ребенок не может, в сущности, быть злым. Если он делает зло, он делает его импульсивно, ненамеренно, только под впечатлением минуты, в моментальной вспышке гнева или другой какой-нибудь страсти. Так легко при этих условиях быть снисходительным к нему, так легко растолковать ему, что он сделал проступок, потому что случайно рассердился, так легко внушить ему, что впредь он будет воздерживаться от этого чувства.

Мальчик ленив и не делает уроков, но учителя еще не развили в нем трудолюбия. Несправедливо его называть лентяем: из него может выйти потом образец деятельного человека. Гораздо лучше дать ему посильную маленькую работу, тоном, не допускающим сомнений, выразить уверенность, что он ее непременно сделает. Необходимо вообще избегать работ, хоть на волос превышающих силы детей. В школе есть отстающие ученики, надо устроить с ними особые занятия, но необходимо сделать это так, чтобы эти занятия никому не могли внушить

презрения к их слабости. Ничто так не портит людей, как презрение, которое они чувствуют на себе, и обратно: ничто так не поднимает человека, как уважение к нему окружающих.

Учитель – лучшее наглядное пособие

Нам нечего говорить о том, что воспитание, основанное только на законах подражания, на заразительности примера, красивого образа, выраженного словом или красками, вообще на внушении извне, – будет неполным. Учитель должен овладеть этой способностью, потому что все равно ученики будут подражать всему, что они видят или слышат, и необходимо направить, как следует, эту преобладающую склонность детского возраста. Но одного этого мало. Подражание может быть, по выражению Грибоедова, тупым, пустым и рабским; человек, живущий только одними внушениями извне, не свободен, он раб своей среды, он инертен, лишен инициативы. Он годится для того, чтобы идти за стадом или в стаде, по хорошо проторенной дороге, слепо следовать моде в костюме, поведении и поступках, более всего бояться показаться не таким, как другие; но он лишен всякой оригинальности, он не сделает даже попытки освободиться от оков, налагаемых на него рутиной.

Еще дедушка Крылов сказал: «Когда перенимать с умом, тогда не чудо и пользу от того сыскать, а без ума перенимать, и боже сохрани, как худо». Необходимо, чтобы человек был сам господином своих поступков, чтобы он подчинялся только внушениям своего разума и своей совести, чтобы он внутри себя носил идеалы, достаточно высокие для своего времени и своих сил, чтобы он развивал в себе чувство долга. К возможно полному развитию этого чувства можно было бы свести все наше нравственное воспитание. Развить чувство долга – это значит сделать человека высоконравственным существом. Любить добро не ради внешних выгод, которые оно может доставить (оно может и не доставить этих выгод, а, напротив, может причинить страдания), а для него самого, действовать так, чтобы твое поведение могло стать всеобщим законом и вело к благу для всего человечества, – это значит поступать согласно со своим долгом.

Воспитание, начатое в школе, переходит в самовоспитание по выходе из нее. Нет выше заслуги в самовоспитании, как развить нравственное чувство. Развить это чувство, иметь силу подчинять все свои поступки требованиям совести – это значит навсегда, на всю жизнь определить направление своей деятельности, своего образа жизни, это значит дать самое верное средство честно и по

совести прожить жизнь, без вреда для своей нравственности пройти мимо всех прелестей и соблазнов, мимо всех искушений, прожить, не нуждаясь в посторонней помощи, с возможно большей пользой для ближних, для родины, для людей вообще.

Первым условием развития этого чувства в ребенке является вера в свои силы, вера в то, что он может, что он в силах делать добро и воздержаться от дурных поступков и желаний. Если этой веры не будет у ребенка, если неразумные воспитатели или родители отняли у него эту веру, ребенок не сделает даже попыток подавить какой-нибудь импульс, который противоречит его понятиям о добре. Может быть, его будет мучить потом совесть, он будет пассивно переносить эти мучения как неизбежное зло, как хромой свое физическое уродство, удручающее его.

Для того чтобы руководиться в своей жизни идеей долга, требованием совести, кроме веры в свои силы нужна еще развитая воля и, прежде всего, развитой ум, который один в состоянии дать надлежащее содержание нашим понятиям о нравственных обязанностях, дать направление нашей совести.

Скептики в деле воспитания указывают на противоречие между словом и делом, так часто встречающееся в жизни. Все мы знаем, говорят, что надо любить ближнего как самого себя, что это наш долг, все мы знаем, что без этой любви, и притом деятельной, а не созерцательной только любви, самые лучшие наши речи будут кимвалом бряцающим, медью звенящей. И, однако же, у всех ли из нас это знание воплощается в наших делах, в наших поступках?

Подобные нарекания на область ума, так часто повторяемые, могут быть приняты, однако, с большими оговорками. История знает множество людей, высокоразвитых в умственном отношении и обязанных своему уму тем, что они побеждали страсти. В ряду противоположных явлений, когда высокое умственное развитие сопровождается разладом с делом, мы очень часто можем найти объяснение такому разладу в неполноте или неточности знания, в отсутствии твердых убеждений. То, что люди твердо знают, в чем они убеждены без всяких колебаний и сомнений, они почти всегда воплощают в жизни. Никто не станет рубить своей ноги топором. Никто, если только ему не надоела жизнь, не бросится вниз с колокольни.

Даже в области морали, где менее всего можно в настоящее время искать твердых, всеми одинаково понимаемых истин, и там большинство людей, не лишенных ума, не станут в наше время практиковать родовую месть или рабство. Если бы все нравственные истины были формулированы так же точно и

доказаны так же бесспорно, как некоторые законы физики, химии и физиологии или как математические теоремы, то разлада между словом и делом было бы, наверное, меньше.

Лучшим средством для развития идеалов в детях мы считаем непосредственное влияние на них хорошего учителя, если только он сам носит в своей душе определенные и ясные идеалы, если он осуществляет их в своей жизни, если слова его не будут медью звенящей и кимвалом бряцающим. Если ученики любят своего учителя, если они считают его образцом нравственности, влияние его будет огромным. Ученик видит, что несправедливый поступок заставляет глубоко страдать его дорогого учителя, что это страдание выражается в тоне его голоса, в игре его физиономии, и ребенок не может не сочувствовать горю любимого и уважаемого им человека, не может не страдать вместе с ним при виде низкого, подлого поступка; не может вместе с ним не питать отвращения ко лжи, грубому проявлению эгоизма, лености, буйству, бессердечию, обиде слабых.

Ребенок видит, какую радость доставляет любимому им учителю всякое проявление дружбы, жалости к другому, всякая помощь, оказанная товарищу, прощение нанесенной обиды, и он не может не разделить этой радости, которую учитель не скрывает от него; он не может не восхищаться поступком, который вызывает одобрение дорогого для него наставника. Это наглядное обучение нравственному чувству, где учитель сам из себя представляет лучшее наглядное пособие.

Другим средством для развития идеалов мы считаем литературу. Из нее ученики узнают о людях труда и энергии, о борьбе и жертвах, принесенных ими для осуществления своих заветных целей, о препятствиях, какие им приходилось преодолевать, о поразительных результатах, ими достигнутых.

В тех школах, где преподается пение, полезно переложить иное стихотворение с гуманным содержанием на нехитрый мотив и петь хором. Влияние песни известно еще с древности. Когда спартанские воины терпели неудачи, афиняне прислали к ним певца Теропея, и его песни возбудили мужество спартанских воинов, чего не могли сделать все усилия их вождей. Мелодия дает настроение, она окрашивает чувством мысль, выраженную в песне, и потому сильнее действует на нашу волю. Но из этого не следует, конечно, чтобы стихотворение само по себе, без мотива, не производило впечатления и не влияло на нашу волю. Мелодия не изменит влияния стихотворения, а только усилит его.

Среди московских начальных школ начинает распространяться хороший обычай водить детей в Третьяковскую галерею. Доступное пониманию зрителя высокохудожественное

произведение может произвести на душу неизгладимое впечатление.

Энергия воли

Есть люди, додумавшиеся до высоких и чистых идеалов, но неспособные провести их в жизнь по недостатку энергии воли. Обломов мог бы додуматься до самых великодушных идей своего времени, мог бы определенно и ясно формулировать свои идеалы и в то же время не двинуть и пальцем для того, чтобы воплотить их в действительность.

Люди этого типа здраво рассуждают, знают, что им надо делать, но не могут взяться за дело с должной энергией. Когда мы серьезно и глубоко думаем, мы переживаем состояние, противоположное тому, когда мы энергично действуем. Но мы впадаем в большую ошибку, если на этом основании станем противополагать энергию воли уму. В нашем мозгу все органы так тесно и неразрывно связаны друг с другом, что при гармоническом развитии всех наших умственных и нравственных сил все три главные способности души помогают, а не противоречат друг другу. Поэтому необходимо одновременно развивать и ум, и чувства, и волю, отводя первое место уму. Для нашей деятельности, для нашей воли нужен стимул, а этим стимулом может служить только чувство; но у нас нет никакого другого способа пробудить в себе чувство, как посредством представления, образа, идеи, а это относится к сфере ума. Прежде, нежели стремиться достигать наших желаний и приступить к действию, мы должны представить себе этот предмет желаний в нашем уме; но холодное, не согретое чувством представление тоже недостаточно, чтобы заставить нас действовать. Надо, чтобы вызванное в уме представление было окрашено, оттенено и согрето чувством. Чувство приятного заставит нас стремиться к предмету, чувство отвращения заставит его избегать.

Итак, без образа, без представления, без идеи нет чувства, а без чувства нет произвольного действия, для которого нужна еще энергия воли. Всякое ощущение заключает в себе известную долю чувства и в то же время стремление перейти в произвольное движение. А так как образы по своей природе сродни с ощущениями и представляют собой простое, хотя и ослабленное и неполное воспроизведение ощущения, то и в образах мы найдем те же три элемента: умственный, чувственный и волевой.

Ум, чувство и воля – вот три неразрывно связанные звена одной цепи, вот три колеса, одно за другое цепляющиеся, вот три

силы в одном соединении, где в действительности может играть преобладающую роль каждая из трех сил, но где главенство должно принадлежать первой из этих сил – уму. Специальное назначение наших нервных центров состоит в том, чтобы претворять наши впечатления в движения. Головной мозг не только орган сознания, но в то же время и орган, управляющий движениями. Всякое состояние сознания стремится перейти в действие, подобно тому, как всякое раздражение в рефлексах влечет за собой движение. И если та или другая идея или образ не повлекут за собой никакого движения, то это значит, что вся их сила ушла на внутреннюю работу, на то, чтобы вызвать в сознании другие связанные с ними представления и идеи. Психическая сила каждого из нас имеет известные пределы, и, расходуя слишком большую часть ее в одном направлении, мы естественно ослабляем на этот момент ее другие проявления. Итак, каждое состояние сознания переходит либо во внешнюю деятельность, либо на то, чтобы возбудить другие состояния сознания, т. е. на внутреннюю душевную деятельность. О связи между волей и сознанием свидетельствуют и опыты физиологии.

Волевые усилия, как особая форма нервного возбуждения, носят общий характер, свойственный всем другим видам нервного возбуждения: они имеют известную продолжительность, распространяются по нервам с такой же строго определенной скоростью, как и всякое другое нервное возбуждение. Но при этом физиология доказывает, что наша воля тесно связана с сознанием, с областью ощущения, представлений, чувств и идей. Органы воли и сознания заложены в одной и той же серой коре головного мозга. Когда прекращается сознание, перестает действовать и воля.

Во время мозгового утомления обнаруживается усталое сознание, но вместе с тем и усталая воля. Достаточный отдых или усиленное кровообращение в области головного мозга, вызванное каким-нибудь напитком возбуждающего характера, восстанавливает и деятельность сознания, и деятельность воли. Подобно тому, как не бывает рефлекса без раздражения, так точно не бывает и действия воли без ощущения, образа или идеи.

Связь между волей и миром представлений, идей и образов мы можем проследить и на следующей группе явлений. Далеко не всякое влечение будет проявлением нашей воли. Иногда какая-нибудь прочитанная фраза или вид случайно подвернувшегося предмета может разбудить в нас спавшее до тех пор опасное стремление. Часто рассказывают, как картинное описание. Мы не думаем постоянно о каком-нибудь поразившем нас несчастье, но оно и в несознаваемой нами форме влияет на наше настроение

даже тогда, когда все наши мысли поглощены другим…

Вызванное таким настроением, осознанным или нет, все равно, таким случайным образом или идеей, внушение не будет делом воли. Совершенно напротив, оно часто вызывается наперекор усилию воли, которая не может с ним справиться, не может подчинить случайных импульсов нашему «Я». Каждое представление, каждая идея несет с собой и известное внушение, известное влечение. Действие воли начинается тогда, когда мы стремимся каждое свое влечение согласить или подчинить своему разуму, своим принципам, своей личности, когда мы вносим во все наши стремления, во все поступки единство своего «Я».

И чем сильнее, чем развитее наша воля, руководимая разумом, подчиненная нашему «Я», тем послушнее ей наши влечения, наши желания, тем больше у нас веры в свои силы, тем менее опасны для нас наши страсти, наши инстинкты, случайные, внешние влечения. Итак, первое условие для того, чтобы управлять собой, – это сильная воля, достаточный запас энергии в сером веществе мозговых полушарий. Но одной энергии мало. Необходимо еще определить направление этой энергии. Нужна идея предмета, на который воля должна быть направлена. Надо дать содержание нашим волевым импульсам, а это может сделать только мир идей и образов, окрашенных чувством, – наши идеалы, наши взгляды, наши принципы, наши идеи.

Существенным признаком развитой воли служат единство и постоянство в действиях и сила. Мы встретим эти черты и у Канта, и у Цезаря, и у Микеланджело. Но что иное это единство и постоянство в поступках, как не постоянство цели, какую поставили себе эти великие характеры, как не стройность их верности самому себе, согласованности во всех своих частях мира идей, и чувствований, и обусловливаемых ими стремлений? Эта тесная зависимость между умом и волей бросает свет и на то, почему большая разница существует между проявлениями воли у неразвитого человека и у образованного, у дикаря и у культурного современного европейца, у ребенка и у взрослого человека.

Идеи невежды, ограниченные в числе, мало связанные одна с другой, близки по своему характеру к ощущениям. Всякое возбуждение у такого человека ограничивается одной какой-либо частью центров, не связывается и не вызывает возбуждения в других областях коры мозговых полушарий, не встречает противовеса со стороны других идей, и потому решения такого человека быстры, почти внезапны, почти ничем не умеряемые их порывы обладают большой силой. Хорошо еще, если немногие из идей, проникших в их ограниченную психику, не представляют

ничего опасного. В противном случае много бед в состоянии наделать такой человек. К этому типу людей относятся, например, дикари. Это дети со страстями взрослого человека. Они порывисты, легкомысленны, непредусмотрительны, подвижны и болтливы. Они способны и на самопожертвование, но в то же время и на грубое насилие.

По наблюдениям путешественников, умственная деятельность для них настолько тяжела, что десятиминутный разговор об их простой системе счисления причиняет им жестокую боль. Один миссионер, желая сделать дикарей более внимательными к своим беседам, обещал им дать по окончании разговора мясо, но очень скоро дикари прервали его следующим замечанием: «Ты много говоришь, а нам нужно только набить брюхо».

Быстрота решений и действий, с одной стороны, и упрямая настойчивость на привычности образа действий, с другой, – вот характерная черта неразвитого в умственном отношении человека. Но и здесь направление воле дают только идеи. В каждом отдельном случае идея, образ, впечатление вызывают один из инстинктов или одну из склонностей, которые бы без того непробудно спали в душе человека. Почти всякая возникающая в уме идея окрашивается чувством, и чем больше доля этого чувства, тем сильнее идея действует на нашу волю. Не окрашенная чувством идея бессильна.

Сильный, богатый яркими образами ум, пользуясь энергической волей, подавляет одни из побуждений, которые он считает ничтожными по своему относительному значению, и дает простор другим, увеличивая и их силу, и их продолжительность. Он определяет и силу желаний, и их направление. Он изменяет даже относительное значение и инстинктов, и в этом нет ничего удивительного. Прошло то время, когда считали инстинкт чем-то не подлежащим исправлению. После Дарвина приходят к выводу, что инстинкты изменяются даже в животном мире, где они более устойчивы, чем у человека. И сама сила инстинкта уступает уму. Но ум нуждается в союзнице – в развитой воле. Нужна еще уверенность, что мы в силах исполнить требования нашего ума.

Правильно поставленные школьные занятия даже в смысле преподавания являются незаменимым средством для развития и укрепления воли. Здесь каждая самостоятельная работа, каждый вопрос учителя, каждая задача при целесообразной постановке дела заставляет ученика преодолевать известные трудности, но никогда не приводит ученика в отчаяние, потому что работы подбираются таким образом, чтобы они были посильны для ученика. Ни одна работа не должна быть ни слишком трудной, ни

слишком легкой. Ученику школы приходится преодолевать затруднения не тогда, когда ему придет желание приняться за ту или другую работу, а немедленно, как только ему дан вопрос, задача или упражнение. Ему приходится, значит, еще бороться со своей ленью, рассеянностью, нерешительностью. Все это требует усилий воли, достаточно трудных, чтобы служить ее образованию и развитию, но не чрезмерных, чтобы они могли поколебать в ученике веру в свои силы. Вот ребенок налиновал тетрадь другому, это для него огромная победа над собой. Он отдал своему товарищу кусок калача: эта победа еще больше, потому что надо было победить в себе желание съесть самому весь калач. Желание это подсказывается эгоизмом, а эгоизм в ребенке так силен. Ребенку хочется играть, а он во имя долга садится за книгу. Это уже настоящая победа над самим собой.

Самое трудное дело в этом отношении – заставить ребенка добровольно в первый раз принести маленькую, вполне доступную ему жертву для другого. Стимулом для этого у ребенка служит чувство удовольствия, какое мы испытываем, приходя на помощь другому, но прежде надо знать, что такие поступки доставляют удовольствие, а для этого нужен опыт. Но в этом случае учитель может действовать на способность ребенка к подражанию.

Ребенок видит, что окружающие его приходят на помощь друг другу, и если эти поступки практически выполнимы для него, он сам захочет поступить так же. А затем развитию чувства симпатии помогут уже другие мотивы. Вот ребенок помог своему младшему товарищу приготовить урок, поделился сладостями с соседом, редко пробовавшим лакомства. Он видит, какое удовольствие он доставил своим подарком другому, и он не может и сам не почувствовать радости от достигнутого им таким образом результата.

Учитель, одушевленный великодушными идеалами, поставивший одной из своих задач развитие добрых, основанных на любви отношений детей друг к другу, видит этот случай, и сам не скрывает своего удовольствия и радости по поводу такого поступка. А это одобрение любимого учителя еще более усиливает радостное чувство ребенка, решившегося на маленькую жертву. И он не забудет этой минуты удовольствия и отрады. Завтра он захочет пережить такие же минуты и снова придет на помощь кому-либо другому.

Если учитель не забудет выражать свое искреннее, неподдельное удовольствие по поводу таких маленьких жертв, у сердобольного ученика найдутся подражатели, взаимная помощь станет обычным явлением в школе. Позже эти высшие

альтруистические побуждения, развитые путем постепенных и посильных упражнений, будут в состоянии справиться и с другими, еще более сильными из эгоистических побуждений. Перед нами будет человек, все более и более приближающийся к норме нравственного существа, умеющего побеждать или, по крайней мере, примирять свои личные интересы с общественными, помещать их в одном русле, где они будут помогать, а не противоречить друг другу.

Сначала подражание и внушение, а затем самостоятельный выбор, опирающийся на предыдущие опыты. Все дело здесь в том, чтобы соразмерять каждый поступок, на который мы наталкиваем ученика, с его силами. Каждая поставленная им перед собой цель должна быть практически выполнима: помочь другому в приготовлении работы, в выборе книги из библиотеки, поделиться учебником, карандашом, пером, куском хлеба, позаботиться о чистоте воздуха в классе, стереть пыль, вымести класс мокрым веником, проводить до дому маленького товарища и т. п. Только посильная работа может доставить ребенку удовольствие. Работа, превышающая его силы, повлечет за собой разочарование, отобьет охоту действовать в этом направлении. Цели, какие ребенок ставит себе в каждом отдельном случае, должны быть соразмерены с силами ребенка еще в другом отношении. Сначала это будут действия, рассчитанные на немедленные результаты. Ребенок ставит себе цель, которой он может достигнуть сейчас же. Позже это будут цели, достигаемые не вдруг, а постепенно, – цели, рассчитанные на более отдаленные результаты. Одно дело – вымести класс, а другое дело – посадить рощицу на школьном участке.

Большие затруднения для детей представляет искусство побеждать злые импульсы. В этом отношении мы считаем очень важным следующее правило. Надо бороться, надо направлять волю не прямо и непосредственно на желание сделать недобрый поступок – у ребенка не хватит на это энергии воли. Надо направить волевые усилия на саму мысль, отвлечь свое внимание от предмета или образа, вызывающего злое чувство; надо не думать об этом предмете, изгнать его из своего сознания, направить внимание на другой предмет, достаточно интересный и близкий, чтобы было легко сосредоточить на нем свои мысли.

Ребенок обижен, и чувство обиды толкает его дать сдачи обидчику. Если он будет думать об обиде, он не справится со своим импульсом. Но ребенок любит картинки, игрушки, у него есть начатая, заинтересовавшая его книга, он любит какую-нибудь игру; и если он сейчас же займется рассмотрением интересных картинок, любимой игрой, он забудет о нанесенной

ему обиде. Вы боретесь с какой-нибудь дурной привычкой, например с привычкой к табаку. Вас соблазняет и мучит мысль выкурить папиросу. Если вы будете думать о табаке и в то же время воздерживаться от своей привычки, очень возможно, что вашей воли не хватит на эту нелегкую борьбу. Но даже слабой воли достаточно, чтобы дать вашим мыслям другое направление, чтобы занять ваше внимание другим интересующим вас предметом.

Вы боретесь с мрачным настроением, чувством горя, обманутой надеждой или досадой. Если вы оставите в своем сознании образы, составляющие истинную причину неприятного чувства, вам трудно будет справиться с собой; но вот вы усилиями воли направляете свое внимание на другие образы, способные приковать ваше внимание; или, если возможно, путем размышления вносите в самый образ, вызывающий мучительное чувство, поправки, открываете в нем новые стороны утешительного характера; и ваше настроение меняется само. Это знают матери, отвлекающие внимание ребенка от предмета ужаса, гнева или печали.

Очень важно путем опыта довести ученика до убеждения, что он не должен действовать по первому впечатлению и побуждению; что он должен воздерживаться от импульсивных поступков, должен предвидеть и взвешивать последствия поступка прежде, нежели он сделал его. Сегодня он под влиянием минутной вспышки обидел своего товарища. Он видел затем, как это огорчило учителя, как недовольны были им его товарищи, как его мучили затем и стыд, и совесть. Позже в аналогичном случае он припомнит предшествующий опыт, представит неприятные последствия поступка, станет уже взвешивать и соображать, переживет борьбу между непосредственным импульсом и представлениями о дальнейших результатах готового перейти в действие побуждения и, может быть, одержит над собой нравственную победу.

Путем упражнений, соразмеренных со своими силами, ребенок постепенно развивает свои высшие побуждения, а вместе с ними энергию воли. И он скоро сам заметит, как растут его силы, как работа, казавшаяся ему трудной сначала, становится легкой. Ряд побед над своей ленью, рассеянностью, нерешительностью, эгоизмом еще более укрепляет его веру в свои силы, дает ему бодрость, светлое настроение. Несколько лет такой непрерывной работы над собой, постоянной борьбы со своими капризами и неразумными желаниями не могут остаться без результатов и способны выработать стойкий характер человека, умеющего управлять собой, своим вниманием, своими

действиями, своими наклонностями и стремлениями, сознающего свои силы и верящего в них.

При условии, что работа, предлагаемая ученикам, составляет переход от легких задач к трудным, но посильным для детей, в школе не будет места унынию, разочарованию, чего в особенности должен бояться учитель. Задача последнего выпустить из школы сильных, бодрых, способных к работе юношей, а не расслабленных, больных волей, не верящих в свои силы скептиков. С той же целью учитель располагает все занятия таким образом, чтобы за каждым достаточным и по напряжению, и по продолжительности усилием следовал и достаточный отдых. Вот почему число уроков в школе должно быть ограничено, а перемены между уроками удлинены. Физиологи целым рядом опытов доказывают необходимость отдыха для органов воли. Вот наиболее простая из демонстраций этого рода. Человек средним пальцем руки периодически поднимает и опускает тяжесть на определенную высоту. Скоро он устает и, несмотря на все свое желание, не может сдвинуть тяжести с места. Весь ряд этих движений пальца записывается посредством особого аппарата – эргографа. Но стоит только раздражить нервно-мышечную систему электрическим током – и палец по-прежнему поднимает тяжести. Стало быть, когда наступает усталость, то утомленными оказываются не мускулы и не нервы, а устали мозговые центры, служащие органом воли. Стоит только возбудить в головном мозгу усиленное кровообращение, что достигается, например, приемом рюмки водки или стакана чая или, наконец, музыкой, и тотчас же замиравшие от усталости волевые движения восстанавливаются и тяжесть поднимается снова. То, что здесь достигается искусственно и едва ли без вреда для здоровья, то вполне естественно достигается достаточным отдыхом.

В числе мер, имеющих в виду дать надлежащее направление воле ребенка, видное место в школьной практике занимают запрещения и приказания. Однако этот способ воздействия на учеников, по-видимому, такой простой и легкий, требует от учителя и находчивости, и торжественности, и предусмотрительности.

Запрещения очень часто достигают как раз обратного результата. Это знают даже составители реклам. Рассказывают об одном остроумном способе обратить внимание публики на рекламу. На одной стороне доски пишут «Не смотрите на другую сторону», а на другой стороне помещают рекламу в полной уверенности, что она после прочитанного запрещения непременно станет предметом внимания публики. Единственное средство сделать действительными приказания и запрещения в

глазах учеников – это в понятной и убедительной для учеников форме мотивировать их.

В своих требованиях хороший учитель, прежде всего, обращается к сознанию детей, он достигает того, что каждое его требование является разумным и необходимым не только само по себе, но и в глазах учеников. Исполняя эти требования, ученик исполняет в то же время требования своего разума. Если бы учитель воспитывал рабов, ему не было бы надобности обращаться к их разуму – это было бы даже вредно, ему нужно было бы развить только слепое повиновение без всяких рассуждений, без дум, без вопросов, без сомнений. Но современный учитель готовит свободных людей, и потому он должен приучить их к тому, чтобы их воля была послушным орудием их собственного разума и их совести, а не чужих необоснованных приказаний.

Когда ученик станет взрослым, вокруг него не будет никого, кто бы контролировал его поведение и образ жизни. И потому чем раньше мы приучим ученика руководиться своим разумом, тем меньше будет для него опасности перейти из положения опекаемого в положение самостоятельного человека. Необходимо поэтому постепенно приучать детей к самостоятельности, предоставляя им все более и более свободы в распоряжении собой. Нельзя предоставить четырехлетнему ребенку играть с заряженным ружьем, но не будет вреда дать ружье юноше, привыкшему управлять собой. Из всех систем воспитания в этом отношении надо предпочесть английскую, где самодеятельности и самостоятельности детей предоставлен такой широкий простор.

В английских закрытых учебных заведениях решающую роль играет не управление директора или учителей, а самоуправление учащихся, и это является обычным правом, прочно укоренившимся в заведении. Именно этой системой английского воспитания объясняется, почему в этой стране могло быть столько людей, которые в самых трудных положениях явились ее опорой, сильные не только на словах, но и на деле, почему Англия ни в одной области управления не ощущает недостатка в людях, способных справиться с самыми величайшими затруднениями.

Но тот плохо понимает систему воспитания, основанную на самостоятельности ученика, кто думает, что это значит предоставлять простор всем капризам ребенка. Воспитание воли состоит в том, чтобы приучать детей слушаться только своего разума, а не подчиняться случайным прихотям, фантазиям, вспышкам гнева. Последнее служило бы, напротив, признаком слабой воли, неумения владеть собой, отсутствием выдержки. В

видах развития воли надо помочь ученику подавлять в себе побуждения, несогласные с его разумом.

Едва ли надо доказывать, что учителю придется в некоторых случаях по возможности индивидуализировать меры воспитания. Одну и ту же способность, например чувствительность, придется развивать у одного ученика, обладающего черствым, сухим сердцем, т. е. доставлять ему возможно частые случаи для ее упражнения, и задерживать ее, т. е. устранять случаи ее проявления, у другого, если его чувствительность и без того болезненно развита и преобладает и над его умом, и над его волей, образуя так называемый истерический характер.

Едва ли кто будет спорить в наше время о том, что целью нравственного воспитания должно быть гармоническое развитие всех трех способностей ребенка: ума, чувства и воли с преобладанием ума. При этом условии получается так называемый тип уравновешенного человека.

Жестокость порождает жестокость

Все вышеназванные средства нравственного воспитания и поддержания школьной дисциплины обращены к лучшим свойствам детской природы. Поддерживает ли учитель порядок во время урока силой интереса к занятиям, вызывает ли внимание и прилежание путем предупредительных мер в организации занятий, действует ли на детей примером, образом или нравственным внушением с целью пробудить в них лучшие свойства детской природы и вызвать их на целесообразную деятельность, упражняет ли их волю, содействует ли образованию их идеалов, работает ли над образованием добрых привычек и наклонностей – он во всех этих случаях опирается на то, что есть лучшего в детском сердце и уме, и подавляет то, что есть в них грубого, жестокого, эгоистичного. И благо учителю, если для него будет достаточно этих могущественных, хотя еще до сих пор очень мало использованных орудий нравственного воспитания. Довольствуясь ими одними, учителю не придется прибегать к мерам, опирающимся на грубые, эгоистические стороны детской души. Его ученики будут жить в области высших наслаждений, их будет удовлетворять интерес к знаниям, взаимная любовь и дружба с учителем и с товарищами, наконец, идеалы, не надо будет искать других, низменных, грубо эгоистических мотивов. Удовольствие победы над трудностями урока, победы над самим собой, сочувствие к ним любимых существ будут их лучшей наградой. Огорчение любимого учителя, укоры развитой совести, стыд перед друзьями будут их высшим наказанием, и в других

видах наказаний они нуждаться не будут.

Но в школах употребляются иногда и другие меры исправления. Рассмотрим и мы каждую из них в отдельности и со стороны пользы, какой от них ожидают, и со стороны вреда, какой они несомненно приносят. Говорят, что похвала и награды со стороны учителя доставляют сильные и приятные ощущения успешным ученикам; и чем выше уважение и доверие к учителю, тем сильнее действует его похвала. Насколько распространено это мнение, видно из того, что балловая система, рассчитанная на эти стимулы, разработана нашими педагогами с такой тщательностью, как будто бы это был краеугольный камень всего воспитания и обучения.

Я хорошо помню, как долго Петербургское педагогическое общество занято было вопросами о том, какая из двух балловых систем лучше: пятибалльная или двенадцатибалльная. Педагоги, занимавшиеся этим вопросом, справедливо думали, что хорошие баллы поощряют учеников. Но способные и прилежные ученики меньше нуждаются в поощрительных мерах, чем слабые и ленивые, а последних хвалить было бы несправедливостью по отношению к лучшим. Порицание и хула учителя, выражена ли она баллом или выговором, обыкновенно доставляют детям глубокое чувство страдания и принадлежат к числу наиболее тяжких наказаний. Но мы видели уже выше, насколько угнетающим образом действует это наказание на слабого ребенка, какой огромный вред может оно принести, внушив ему ужасную мысль о том, что он никуда не годится, что ему никогда не стать хорошим учеником, хорошим человеком.

Есть целый ряд наказаний, опирающихся на чувство страха и признаваемых потому жестокими мерами. Несомненно, что эти меры сильно действуют в том случае, когда надо разрушить какое-нибудь намерение действия, когда надо остановить драку. Нельзя, однако, путем страха возбудить какую-нибудь способность к деятельности, нельзя путем страха сделать ученика внимательным и прилежным. Страх может только разрушить, но никогда не может вызвать к жизни что-нибудь полезное. Страхом можно остановить мятеж толпы, но нельзя заставить эту толпу сделать какой бы то ни было подвиг, возбудить какую бы то ни было энергию, кроме разве энергии панического бегства. И, однако, даже в первом случае страх едва ли не приносит больше вреда, чем пользы. Страх – это чувство крайнего угнетения и страдания; это – анемия мозга. Страх подавляет всякую душевную и физическую деятельность. Страх истощает силы и приводит к физическому изнеможению и изнурению. От страха человек теряет и сообразительность и память. В крайних своих формах он

может повести к серьезным расстройствам.

Врачи утверждают, что страх является одной из причин детской истерии. Даже самые легкие телесные наказания, связанные либо с испугом, либо с ожиданием наказания, нередко настолько потрясают нервную систему, что в результате получаются истерические припадки. В школах, где часто прибегают к мерам, рассчитанным на чувство страха, господствует подавленное, угнетенное настроение, отсутствие жизнерадостности, а это нередко влечет за собой тяжелые нервные страдания, например ту же истерию.

Не усиливать это и без того преобладающее чувство в ребенке, а ослаблять его всеми возможными способами в беспомощных, слабых и часто беззащитных детях – вот истинная задача школы и воспитания. Когда страх внушается взрывом учительского гнева, то это еще хуже. Гнев заразителен, жестокость учителя порождает жестокость в учениках, равно как кротость учителя делает кроткими учеников, а равнодушие учителя к нуждам учащихся вызывает такие же отношения и среди учеников. Как может потом учитель останавливать ученика от вспышек гнева, учить его кротости, когда так недавно он сам разразился по адресу класса или отдельного ученика целым градом гневных восклицаний.

Если меры, рассчитанные на чувство страха, еще держатся до сих пор и в семьях, и в школах, то это свидетельствует только либо о лености воспитателей и родителей, либо об их полной неспособности к своему делу. Все понимают, что убедить и разъяснить полезнее, чем приказать, что внушить важнее, чем наказать; но это требует и времени, и труда, и умения, а приказать и наказать – это так легко, так просто. Не надо много наблюдательности, чтобы убедиться, что система, основанная на страхе, забьет слабого ребенка, сделает лицемером и лжецом ребенка сообразительного, который скоро найдет, что для него выгодно притворяться послушным и примерным, оставаясь тем же, чем он был, ожесточит ребенка правдивого и искреннего.

Нигде среди цивилизованных стран школа не играет такой выдающейся роли в деле культуры и смягчения нравов населения, как у нас. На Западе общественная жизнь бьет ключом и ежедневно вносит в народную среду тысячи идей: народы Запада вышли на культурное поприще на несколько столетий раньше нашего; и многие завоевания культуры вошли в кровь и плоть населения, передаются детям чуть ли не с молоком матери; там давно уже не знают многих из тех препятствий, какие мы в силу исторических условий встречаем на пути развития культуры; там школа является только одним из бесчисленных средств в деле

прогресса. Совсем не так стоит дело у нас. Те немногие из наших организаций, которые преследуют культурные задачи, крайне незначительны в числе, слишком молоды по своему происхождению, не располагают достаточными силами и средствами, принуждены считаться с тысячами препятствий всех видов и могут оказывать на население только слабое влияние в то время, как силы, враждебные культуре, импонируют своим могуществом, своей организацией и опираются на вековую рутину, традиции, наследственность и пережитки. Газета, играющая такую видную роль за границей, у нас не доходит до народа.

Укрепить мотивы

Когда мы в предыдущих главах говорили о силе нравственного внушения и примера, о развитии воли, детских идеалов и нравственного чувства, почти все сказанное нами в равной мере могло относиться и к семье, и к школе. Теперь мы приступаем к области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе. Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые наклонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, побуждающие нас согласовать свои действия, свои настроения, свои идеи с поступками, чувствами и идеями других людей, то соединяющие людей узами сознательной привязанности и объединяющие их в союзы, подобно тому как атомы, обладающие взаимным притяжением, дают соединения, называемые молекулами, а эти последние, также благодаря только взаимному сцеплению, образуют тела. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это – любовь к ближнему, по одной терминологии, это – социальные или общественные чувства, по другой. Мы радуемся радостям ближнего, мы горюем его печалями, мы сознаем необходимость заботиться о нем, мы готовы для него на некоторые жертвы.

И мы убеждены, что развитие этих чувств представляет важнейшую, наиболее существенную задачу в нравственном воспитании. Да и что такое сама нравственность, как не цемент, связующий людей друг с другом в целые общества? Если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности. Отношения между людьми, составляющими общество, их отношения к самому обществу – вот что служит предметом этики. Этика ближе всего к социологии. Чтобы какое-нибудь общество было здоровым, надо, чтобы отношения,

связующие его членов воедино, были нормальны…

Но в данном случае важен не столько вопрос о том, что есть, сколько вопрос о том, что будет. Человечество развивается так же, как растет дерево, как развивается ребенок. То, что казалось непреложным законом в его прошлом, может оказаться уродливым исключением в будущем.

Мы часто поражаемся эгоизму маленького ребенка. Он думает только о себе, все тащит для себя одного, ежеминутно готов вступить в ссору и драку с товарищем из-за обладания какой-нибудь игрушкой, яблоком, простой палочкой, изображающей лошадь. Но если бы кто стал на основании этих наблюдений предсказывать, что этот ребенок никогда не будет в силах принести значительную жертву для кого бы то ни было другого, тот впадет в грубую ошибку. Такая характеристика вполне справедлива для прошлого и отчасти для настоящего этого ребенка, но она будет совершенно несправедливой для его будущего, она не может быть перенесена на взрослого человека, каким станет потом этот ребенок. Мало этого: ребенок, каков он сегодня, носит в себе, в скрытом состоянии, зародыш менее корыстного будущего, и оно проявится в его поступках и образе жизни, когда он наберет достаточно силы и мощи.

Ребенок вырастет; личные интересы и тогда не станут ему чужды, но вместе с тем у него явятся другие стремления, он станет способен на жертвы, и, может быть, очень большие. Если он полюбит женщину, он не остановится ни перед какой жертвой ради нее. Когда он станет отцом, его жизнь станет непрерывным рядом жертв, которые он будет приносить с радостью и любовью для своих детей. Может быть, он дорастет до любви к своей родине и будет готов отдать за нее свою жизнь. И кто признает тогда в нем маленького эгоиста, проявляющего только инстинкты варвара и дикаря? Разумеется, и тогда он станет заботиться и о своем здоровье, и о своих силах, и о своем влиянии, он, может быть, подчинит эти заботы своим высшим стремлениям: и здоровье, и силы, и влияние ему нужны будут для того, чтобы с наилучшим успехом работать для своей семьи, для своего общества, для народа…

Для учителя и воспитателя существенно важно выяснить условия, благоприятствующие развитию симпатических чувств, и условия, которые задерживают это развитие, потому что это значит найти наиболее верные средства воспитания альтруиста…

Чем выше будет умственное развитие ребенка, тем он будет объективнее. Особенность ума – «объективность». Недостаток умственного развития и недостаток сил – вот главная причина эгоизма в ребенке. Он все тянет в себя и к себе; ему трудно

поставить себя на место другого: трудно отнестись беспристрастно к себе и к другим, если здесь замешана личная выгода. Более развитой и живой ум, напротив, при помощи воображения легко выводит нас за пределы своего эгоизма и личной выгоды, легко переносит нас в положение других и, обратно, легко сознает, что несправедливое и злое по отношению к нам так же несправедливо и дурно и по отношению ко всем другим, легко приходит к выводу: желай другим того же, чего желаешь себе; не делай другим того, чего не желаешь себе.

Еще больше умственного развития требуется там, где объектом чувства является собирательное целое: семья, школа, деревня, народ. Для этого надо привыкнуть представлять себя только как часть целого, как одного из многих, надо подняться до объективного отношения к себе. Еще, кажется, Кант удивлялся, что добрых людей много, а справедливых мало. Но это вполне естественно, потому что для доброты достаточны полусознательные симпатические чувства, а для справедливости нужна объективность развитого ума. Но было бы неразумно дожидаться того времени, когда умственное развитие станет вполне достаточным для наших целей. Будем развивать ум ребенка, обогащать его великодушными образами, но начнем дело воспитания симпатических чувств с первого дня поступления детей в школу, воспользовавшись теми представлениями, какие ребенок получит в дошкольный период.

Да и сами представления, чтобы руководить нами, должны опираться на какое-нибудь чувство. Холодные представления не могут дать сильных побуждений к действию. И симпатия к другим, прежде чем стать сознательным чувством, проявляется у ребенка в инстинктивной, бессознательной форме. Немного надо ума, чтобы ребенок пожалел мать, если она больна и стонет, не надо большого развития, чтоб его тянуло к играющим на улице товарищам. Надо развить эти полусознательные симпатии, чтобы общественные идеи нашли в них достаточно сильный двигатель.

Лучшими средствами пробудить эти симпатии ребенка к другим – это одарить его самого симпатией, быть внимательным к его маленьким жертвам, какие он приносит другим, не скрывать своей радости, когда в ребенке проявляются симпатические чувства к другим. Равнодушие и сдержанность учителя в данном случае принесут только вред. Чем меньше ласки испытывают на себе дети, тем более в них самих черствости сердца.

Другое средство вызвать жалость ребенка – это при виде страдания другого напомнить ему об аналогичных его личных страданиях. Еще Руссо обратил внимание на эту связь между личными страданиями и сочувствием чужому горю. «Для того

чтобы сделаться жалостливым, – пишет он в своем «Эмиле», – необходимо, чтобы ребенок знал, что есть другие, подобные ему существа, которые страдают так же, как и он страдал, чувствуют такую же боль, какую он чувствовал».

Замечено, что дети после болезни или пережитого личного горя делаются сердечнее. Объяснением этого явления может служить, во-первых, что за это время они видели со стороны окружающих больше ласки и участия, а во-вторых, что живое воспоминание о своих страданиях облегчает им возможность представить себе и чужие страдания.

Знания и ум учителя, его трудолюбие, высокое нравственное развитие могут вызвать в ученике уважение к нему; но для нежной привязанности это мало. Надо еще, чтобы сам учитель любовно, мягко и ласково относился к ребенку. И если последнему кажется, что близкие люди не любят его, он переживает тяжелое состояние. Нежные привязанности к окружающим пробуждаются в детях очень рано. Уже на втором году ребенок горюет, когда ему приходится расставаться с близкими людьми, и радуется, когда встречается с ними. Он делится иногда с близкими людьми своими лакомствами, игрушками, плачет, когда они печальны, делает наивные попытки их утешить. Любовь к близким людям – вот с чего начинается развитие общественных чувств в ребенке.

Задача воспитания – развить в детях, сколько возможно в этом возрасте, чувства симпатии и привязанности и целесообразно направить эгоистические инстинкты, не разрушая их, но согласуя с мотивами общественными, а задача дальнейшего воспитания и самовоспитания – поднять альтруистические чувства на такую высоту, чтобы несчастье ближнего дети чувствовали как собственное несчастье, радость его – как собственную радость. Если мы не будем пробуждать в детях любви и жалости к людям, если не будем предоставлять им исхода из этого чувства хотя бы в самом крошечном, вполне доступном их маленьким силам деле помощи, то ребенок будет жить только одними эгоистическими инстинктами, которые едва ли нуждаются в усиленном развитии.

Для того чтобы развить какое-нибудь чувство в ребенке, нет другого средства, как дольше и чаще удерживать его внимание на образах, возбуждающих это чувство. Чувство вызывается представлением, а из представлений станут господствующими только те, которые опираются на самое большое число опытов и воспоминаний.

Развивать гармонию с общественными стремлениями

Когда мы говорили о значении ума в деле нравственного развития, мы отметили самую крупную роль ума, состоящую в том, чтобы определить относительную важность и подчиненность каждой из наших идей, каждого из наших стремлений и целей. Существенно важно, чтобы мы расположили все свои мотивы, цели и стремления в более или менее стройную систему по их относительному значению. Только при этом условии мы будем в состоянии разобраться, как поступить в каждом отдельном случае, когда сталкиваются два или несколько мотивов; только тогда мы сделаем надлежащий выбор, которому из этих мотивов в каждом данном случае отдать предпочтение.

Это стремление к гармонии между нашими идеями, нашими чувствами и желаниями живет в душе каждого из нас. Противоречия, когда мы встречаем их внутри себя в идеях или в чувствах, могут быть мучительны для нас, как мучительны для музыканта грубые диссонансы в любимой пьесе. Мы, естественно, стремимся водворить в нашей душе строгий порядок, тесную логическую связь между образами и влечениями на разумных основаниях, и если этой связи нет, если наш внутренний мир представляет непоследовательную и беспорядочную игру образов, влечений и желаний, если мы сейчас хотим одного, а потом другого – противоположного, если мы переходим от любви к отвращению, то эта неустойчивость, эти диссонансы доставляют нам страдания.

Между идеями, между целями, желаниями и стремлениями должен быть установлен известный строй, известное равновесие в движении, как это существует в движениях планет, комет и метеорных туч в нашей Солнечной системе или как это существует в движениях атомов, образующих частицы. Подобно тому, как в нашей планетной системе Солнце занимает господствующее положение и управляет движениями планет лишь потому, что оно заключает в себе наибольшую массу вещества, так точно и в нашем внутреннем мире будет играть доминирующую роль та цель, с которой соединено наибольшее количество ярких образов, влечений и желаний. Подобно тому как в Солнечной системе каждая планета живет собственной жизнью, но в то же время и движется вокруг общего центра, подчиняется влиянию других планет и сама на них влияет, так точно и в нашей душе все естественные стремления должны найти себе место, но должны быть приведены в равновесие друг с другом и так же сведены к одному общему центру.

К этому же выводу мы придем и другим путем. Мы уже имели случай говорить о том, что развитая воля вносит во все наши действия единство нашего «Я». Но сама воля представляет лишь

одну из сторон этого «Я». Она сама определяется идеями и образами, живущими в нашей душе и согретыми чувством, а также отношениями и связями, существующими между образами. Для нас в данном случае безразлично, определяется ли действие нашей воли в каждый данный момент только теми идеями и образами, которые в этот же момент вспыхивают в нашем сознании, или на наши поступки влияют и скрытые образы, лежащие за порогом сознания.

Во всяком случае, каждое действие воли определяется лишь теми идеями и образами, которые дает нам жизнь; и чем образ ярче, чем чаще мы к нему возвращаемся, чем многочисленнее его связи со всеми другими образами, тем сильнее он будет влиять на наши желания, на нашу волю, на наши поступки, тем более подчинены ему будут другие идеи и образы, другие побуждения и мотивы. Дело воспитателя укрепить путем повторений и упражнений более важные мотивы, связать их с возможно большим количеством душевных движений, превратить их в господствующие и, таким образом, внести гармонию и стройность в душевную жизнь воспитанника.

Чтобы получить стройное и красивое изображение в зеркале, нет другого средства, как стройно и красиво расположить перед ним предметы, в зеркале отражаемые. Чтобы волей нашего воспитанника руководил стройный и гармонический порядок связанных между собой образов и идей, есть только одно средство, и другого нет, – внести гармонию и строй в те образы, какими снабжаем его мы, семья, книга и весь внешний мир, его окружающий. Только впечатления, получаемые от нынешнего мира, определяют наши мотивы и цели. Но мало сказать, что надо правильно расположить мотивы и цели в их взаимной подчиненности; важнее определить, что следует считать правильным расположением.

В сущности, все основные стремления наши вполне естественны и законны. Самые эгоистические наши стремления имеют в виду либо поддержать наше здоровье и силы, либо сделать счастливой нашу жизнь, а такие цели ни в ком не могут вызвать порицания, если они не сталкиваются с какими-нибудь другими целями, признаваемыми за более важные. Весь вопрос, стало быть, в том, какие цели следует признать высшими, какие поставить ниже и как их связать друг с другом естественной логической связью. Хорошо известна попытка вывести все наши стремления из одного эгоизма.

В основе самых высоких побуждений и поступков, требующих и самопожертвования, и геройства, видели один эгоизм, и ничего более. Но если этому слову не давать слишком широкого

толкования, если, например, не признавать эгоизмом простое удовлетворение всех наших стремлений, не исключая и самых бескорыстных из них, то было бы очень трудно в наше время защищать эту теорию. Люди принимают меры против истребления лесов, рыбы и дичи, хорошо зная, что на их век хватило бы и того, и другого. Общественные деятели нередко ставят делом своей жизни достижение отдаленных целей, хорошо зная, что при их жизни на избранном ими пути им удастся пройти лишь несколько шагов, а результатами их работы воспользуются только потомки их современников.

Нам скажут, что и чистопробный эгоист чувствует себя неловко при виде чужого страдания; но отсюда еще далеко до желания помочь другому, ведь отделаться от этих неприятностей гораздо легче, устроив свою жизнь так, чтобы не встречать на своем пути ни стонов, ни проклятий, окружить себя избранным обществом довольных и счастливых людей. Это будет стоить немного дорого; для этого, может быть, потребуется покрыть сетью кабаков целый край, но ведь можно жить вдали от всех этих сцен ужаса и горя и видеть только веселые картины и лица, слышать молодой смех, наслаждаться природой, театром, музыкой, жить в богатых квартирах, на даче, в Ницце, где нет ничего, что вносило бы диссонанс в розовое, безоблачное, жизнерадостное настроение. Нет, из одного эгоизма не выведешь всех остальных стремлений, какими живут люди. Эгоизм поведет в этом случае к отрицанию и атрофии, по крайней мере, некоторых альтруистических стремлений. И пока эти альтруистические мотивы живут в нашей душе, мы не сумеем согласовать их с эгоистическими мотивами, если эти последние поставлены нами на первом месте, мы не отделаемся от противоречий и диссонансов.

Но что трудно оспаривать из принципов этой школы – это то, что свобода личности не должна быть подавлена и приносима в жертву какому-либо фантому, что личности должно быть предоставлено свободное проявление ее индивидуальных сил, что ее отношения к другим личностям могут быть основаны на добровольном соглашении с другими.

Существует другая, противоположная теория. Говорят, что стоит только расположить наши стремления по степени их важности в обратном порядке – и получится замечательно простой и стройный план, где все связано одно с другим тесной логической связью. Стоит только поставить выше чисто эгоистических стремлений заботу о других, а на самых высших ступенях – о всем человечестве, и тогда устанавливается самая строгая, стройно пригнанная во всех своих частях система, своего

рода иерархия решительно всех без исключения наших стремлений.

Если поставить интересы своей семьи, интересы общества или народа выше интересов своего «Я», выше чисто эгоистических стремлений, то эта постановка не требует ни отрицания, ни атрофии ни одного из стремлений, присущих людям. Если во главу угла поставить, например, физическое, умственное и нравственное развитие других людей, то все мотивы надо будет признать и законными, и справедливыми, лишь бы они были поставлены на своих местах. Развитие предполагает известный уровень материального благосостояния и, стало быть, требует забот и об экономическом положении других. Оно предполагает удовлетворение стремления к счастью, а стало быть, требует и забот о счастье других.

Общая цель – забота о других – будет стоять вверху, ей одной будут подчинены все другие цели; но она не только не отрицает эгоистических стремлений, а, напротив, требует их здорового удовлетворения. Чтобы работать для других, надо быть самому здоровым, умелым, сильным и бодрым. Чтобы быть здоровым, надо хорошо питаться, дышать чистым воздухом и жить в обстановке, удовлетворяющей требованиям гигиены. Чтобы быть добрым, надо, чтобы личная жизнь была сравнительно счастливой. Чтобы уметь помочь другим, надо быть самому достаточно развитым и в умственном, и в нравственном, и в физическом отношении.

Ни одно из стремлений не противоречит другому; все они сливаются в общую гармонию, но эта гармония обусловливается лишь тем, что жизнь для других мы поставили выше жизни для себя и последнее стремление подчинили первому. Попробуйте переставить это стремление на другое, низшее место, и вся гармония исчезнет, между различными стремлениями возникнут непримиримые противоречия, одно из них будет отрицанием для другого, диссонансы наполнят жизнь; не может быть и речи о стройности, согласованности между нашими мотивами; получится хаотический нравственный мир, где можно было бы восстановить порядок только путем уничтожения всех неэгоистических стремлений, что едва ли возможно.

Но другие говорят, что если идти далеко в этом направлении, то мы придем к полному поглощению личности обществом. Это будет рабство общественного блага, это будет деспотизм большинства над меньшинством или наоборот. Это будет подчинение личности целому, а между тем целое не может существовать без личностей; без них оно простая абстракция, простое отвлечение. Благосостояние целого – это только

благосостояние его частей. И само общество существует только для блага составляющих его всех без исключения личностей. Когда люди в интересах самозащиты соединяются в общество, они делают это не для ограничения своих индивидуальных проявлений, а для увеличения своих сил. Раньше каждый защищал себя только своими личными силами, а теперь каждого защищают все.

Чем просвещеннее люди, тем лучше они понимают, что для обеспечения личной и всеобщей свободы развития необходима кооперация на началах взаимопомощи, а не порабощения, на началах справедливости, а не силы. При свете знания, ясно представляя себе общие задачи, люди будут стремиться к общей цели и «заодно мыслить», а при широком развитии общественных чувств они будут «заодно чувствовать». И это будут добровольные связи, это будет не подчинение, а свободное соглашение. Когда гений формулирует бесспорные общественные идеалы, а всеобщее образование и воспитание сделают их достоянием всех народных масс, то каждый будет сознавать этот идеал, и он станет руководящим принципом поведения каждого.

У каждого будет сознание не только своего «Я» с его интересами, но еще и сознание целого, сознание общих идеалов и стремлений. Таким образом, каждый будет не только благородным свидетелем совершающихся событий, но еще и творцом событий. Каждый будет по мере своих сил помогать осуществлению идеала. Этого мало. Чем более развивается личность, тем больше остается у нее свободных сил за удовлетворением всех личных потребностей, тем больше количество этих сил идет на общественную работу, тем сильнее в ней стремление к общественной деятельности.

Все дело в том, мыслима ли и осуществима ли эта гармония между возможно полной жизнью для себя и жизнью для других. Наиболее решительные возражения против такой возможности идут со стороны некоторых сторонников органической теории общества. По аналогии с организмом животного, где все подчинено мозгу, ставят на личности крест и предсказывают ее порабощение целому. Но, во-первых, аналогия еще недостаточное доказательство и аналогиями можно доказывать любой абсурд, а во-вторых, даже аналогии общества с организмом далеко не приводят к таким безнадежным выводам, как это кажется с первого взгляда…

Мы не думаем, впрочем, чтобы выводы, сделанные путем аналогии, имели большую цену в смысле убедительности, хотя они пригодны в смысле иллюстрации защищаемых положений. Мы хотели только показать, что даже органическая теория

общества не противоречит убеждению в том, что полная личная жизнь может быть согласована с жизнью для других, с общественной жизнью и деятельностью. В этом убеждении поддерживает нас и история. Достоинство и свобода личности хотя и не довольно быстро, но все же возрастают. В цивилизованных государствах теперь нет рабов, нет крепостного права. Возрастают общественные связи, развиваются и общественные чувства. В этом же направлении идет воспитание юношества.

Задача воспитания не подавлять даже эгоистических стремлений, а развивать их в гармонии с общественными стремлениями; не бороться со стремлениями к личному довольству и счастью, а только согласовать их с общественными целями. Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого достоинства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам, каждое событие в жизни, в рассказе оценивать с точки зрения блага других, предоставлять ученику посильное участие в деле, служащем интересам всей школы, может быть, даже деревни, околотка, фабрики, волости; приучать мысль ученика чаще возвращаться к этой цели, с этой точки зрения определять значение своего и чужого поступка, логически связывать с ней все другие цели.

Но ученику трудно будет возвыситься до представлений таких отвлеченных понятий, как народ, отечество, человечество. Ему нужно на первых порах что-нибудь конкретное, ясно представляемое. И такова для него семья, школа, деревня, фабрика, может быть, волость. Вот почему ему особенно понятны рассказы о наших самоучках из народа, их деятельность… Вот почему его так увлекает игра в волостной суд и волостной сход. Вот почему наши школьники с такой радостью берут на себя труд по поддержанию в школе чистоты и опрятности, помогают отстающим ученикам, просматривают их письменные работы, помогают учителю в выдаче ученикам книг и учебных принадлежностей. Вот почему дети с таким восторгом берутся за посадку деревьев на отведенном участке земли. Вот почему они охотно берут на себя суетливые роли в народной библиотеке-читальне и в народной аудитории.

Жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа, – такова задача нравственного воспитания. Жизнь для других наравне с жизнью для себя самого – это тот высший принцип, который проповедует христианство. Тот же

принцип провозглашает философия. Такую жизнь воспевают поэты. Тому же самому учат нас примеры великих друзей человечества. Может ли быть сомнение в том, что тот же самый принцип должен быть проведен и в воспитании, и в обучении ребенка и юноши?

Стремление к развитию

Есть два противоположных воззрения на природу человека. Одно из них, консервативное, все сводит к самосохранению личному и поддержанию расы; другое, прогрессивное, кладет во главу угла стремление к развитию. Одно из них знаменует неподвижность и косность; другое ведет к прогрессу. Одно из них смотрит назад, в прошлое; другое стремится вперед, к лучезарному будущему.

В наше время трудно было бы защищать положение, что эти два противоположных взгляда на природу человека образовались случайно, без всякого отношения к жизни и практической деятельности. Нет сомнения, что на каждом из этих воззрений отразилась позиция, какую занимают их защитники в жизни. Если еще можно говорить о беспристрастии и объективности людей науки (многие из них стоят в этом отношении вне сомнения), то очень трудно было бы утверждать то же самое относительно тех лиц, которые пользуются выводами науки для практических целей в политической или социальной борьбе. Социальное положение, экономические интересы, жизненный опыт, сословные и классовые предрассудки, то или другое понимание ценностей жизни и т. п. – все это находится в известном соответствии с тем, на какую из двух названных нами противоположных точек зрения становятся люди.

Как в мире животных мы найдем представителей всех степеней эволюции животного мира, так и среди людей найдутся представители самых разнообразных ступеней развития

человечества. Среди животных найдутся и теперь формы, аналогичные с теми, какие господствовали во времена силурийского периода, так и среди людей найдутся субъекты, напоминающие по своим умственным и нравственным качествам жителей древнего, каменного периода. А так как мировоззрение людей зависит от исторического места, занимаемого последними, то естественно, что воззрения на человеческую природу у людей, опоздавших родиться на целую геологическую эпоху, не могут совпадать со взглядами, соответствующими XX веку, как не совпадает и их позиция в жизни с позицией, занимаемой прогрессивными людьми.

Но эти воззрения, обусловливаемые позицией, занимаемой их защитниками в жизни, в то же время сами оказывают глубокое влияние на жизнь и до известной степени властвуют над ней. Каждое из этих воззрений отражается и на педагогической практике своих последователей. Старая, консервативная педагогика видит в первой из названных теорий оправдание неподвижности и незыблемости существующей школьной системы.

В каждом обществе наряду с прогрессивными людьми есть и защитники застоя. Таковы многие из тех, кто хорошо приспособился к старым, затверделым традициям, привык к рутинным, однажды установленным путям, как бы плохи они ни были. Косность и рутина усыпили его критическую мысль; боязнь потерять привычный покой, насиженное место, приобретенные права и выгоды, сознание, что его свойства, хорошо прилаженные к прежнему, косному существованию, не годятся для нового, прогрессивного, вооружают его против будущего во имя прошлого.

Неудивительно поэтому, что до сих пор педагогика строилась исключительно на стремлении человека к сохранению личности, т. е. на чувстве самосохранения и на стремлении к сохранению, а не развитию расы. Неудивительно поэтому, что из всех отраслей общественной деятельности педагогика и до сих пор отличается едва ли не наибольшим консерватизмом.

Казенная педагогика громко зовет нас назад, как будто бы нашим детям придется жить не в XX веке, а в давно прошедшие времена. Преклонение перед прошлым и полное пренебрежение к настоящему – вот характерные черты современной официальной педагогики. И сейчас в нашей всесословной школе миллионы учеников должны заучивать те же самые догмы, какие заучивались в старое время немногими детьми привилегированных сословий. Эти устарелые, застывшие догмы служат символом застоя и косности.

Древние абстрактные схемы воспитания и обучения, сотни раз воспроизведенные в канцеляриях учебного ведомства, связывают педагогический персонал, делают его своими рабами, давят на него хуже всякой другой тирании и путем долгого и непрерывного воздействия нередко достигают такого результата, что эти рабы начинают благословлять сковывающие их цепи и лобызать связывающие их руки и сами превращаются в горячих сторонников и защитников застоя и неподвижности в школьном деле. Предположите, что во всех школах введен санскритский язык. И если он долго удержится в программах, если создан будет большой штат преподавателей этого предмета, ревизоров и контролеров за ними, педагоги-специалисты станут защищать его всеми зависящими от них средствами как ради сохранения своего положения из страха перед безработицей, так равно и по убеждению в его пользе. Среди правительства найдутся люди, которые в нападениях на санскритскую программу усмотрят покушение на одну из сторон существующего строя. И быть может, понадобится широкое всенародное умственное движение для того, чтобы упразднить этот совершенно излишний в общеобразовательной школе предмет преподавания, как, вероятно, потребуется оно и для того, чтобы устранить все традиционные, веками накопленные дефекты современной школы.

Если незыблемые, затверделые догмы и формы так калечат учителей, то зло, приносимое ими детям, неисчислимо. Эти традиционные, безжизненные требования сковывают и ставят целый ряд препятствий свободному развитию ребенка, предписывают ему определенный до мелочей образ жизни, строго очерченное поведение, направление мышления, известные давным-давно устарелые верования, детальнейший перечень большей частью вышедших из употребления в современной жизни знаний, какие он должен иметь, и перечень других знаний (более нового происхождения), каких он не должен приобретать под страхом наказания.

Официальная педагогика все свои программы, методы преподавания и приемы воспитания выводит из тех или других традиционных, иногда возвышенных и широких, а еще чаще узких, религиозных или философских положений, и ее требования должны служить обязательными нормами для всех детей, к какому бы типу по своему темпераменту и наклонностям последние ни принадлежали. Большей частью предметы и программы преподавания с объяснительными к ним записками, с распределением занятий по годам обучения и с указанием числа уроков на каждый предмет даются Министерством просвещения,

а педагоги должны, не мудрствуя лукаво, исполнять требования начальства под страхом контроля и наказаний за уклонения. Говорят, что один министр, сидя в своем кабинете с часами в руках, мог сказать, какой отдел того или другого предмета проходится в данный час в любом учебном заведении, по каким руководствам и пособиям. В этом факте ярко выражается презрение к действительной жизни, к детской природе, к реальным интересам детей и их семей, к детским силам, к их горю и радости.

Большое зло здесь уже в этом однообразии заранее данных требований по отношению ко всем без исключения детям. Это какое-то прокрустово ложе, где убивается почти всякая оригинальность, почти всякий талант, почти всякая своеобразная индивидуальность.

У детей, как известно, далеко не одинаковы способности и наклонности. К тому же даже одни и те же наклонности у разных детей появляются в различные возрасты и в различном порядке. Если бы следовать этому естественному порядку и в каждом отдельном случае ставить подходящие требования, мы могли бы рассчитывать на то, что дети с интересом учились бы всему, что им дают в соответствии с их наклонностями. Но какое дело до этого тем, кто знает только одни застывшие, неподвижные догмы и формы, однажды навсегда установленные для всех детей данного возраста.

Для каждого ясно, что нельзя шить сапоги, шапки на одну мерку для всех людей без исключения; но для многих, по-видимому, совсем не ясно, что нельзя предъявлять одинаковые требования при обучении всем детям. И это, прежде всего, относится к официальной педагогике. Удивительно ли, что при таких условиях дети очень часто не хотят учиться тому, чему их учат; нередко выражают непреодолимое отвращение к знаниям, которыми их начиняют. Удивительно ли, что любознательные, полные жизни дети становятся тупыми, скучающими, апатичными, вялыми, когда им преподносят то, что согласуется с неподвижными педагогическими формами, но совершенно не соответствует в данный момент интересам самих детей.

Давно замечено, что люди, пролагавшие новые пути в литературе, искусстве, технике, промышленности и т. п., не ладили с требованиями официальной педагогики в школе, и в наше время Ломоносов не мог бы даже поступить в гимназию, не говоря уже об университете. Выигрывает ли что-нибудь страна от таких школьных порядков, это очень сомнительно; но как много она проигрывает, бросая на произвол судьбы самые лучшие дарования народа, – это ясно для каждого.

Но если школьное обучение не считается, а при современных учебных порядках и не может считаться с естественными стремлениями самих учащихся к развитию, с их интересами и наклонностями, то остается только базировать все обучение на одном послушании. И послушание, и неразлучное с ним терпение, действительно, возведены в современной школе в какой-то культ, словно школа готовит рабов, а не свободных граждан. Все основано на приказаниях и повиновении. От ученика требуется беспрекословная покорность – все равно, считает ли он предъявленное ему требование умным или глупым, справедливым или нет, соответствующим его силам или превышающим их. Всякий протест с его стороны, всякое возражение считается преступлением.

Такая система атрофирует и извращает способности детей. Они отвыкают действовать самостоятельно, без чужого руководства. Их критическая способность и их активная сила засыпают: войдя в жизнь по окончании школьной муштры, они естественно будут искать наставника или начальника, который бы мог руководить ими в жизни и без которого они чувствуют себя беспомощными. Из них могут выйти люди 20-го числа[3], исполнительные чиновники, офицеры, монахи, готовые беспрекословно исполнять распоряжения своего начальства, но совершенно не годные для самостоятельной жизни.

Это воспитание, может быть, годилось бы для рабов, но современная жизнь требует не послушания и терпеливой покорности, а самодеятельности и способности к инициативе. Удивительно ли, что почти везде, где не требуется диплом, но требуются талант, энергия, умение самостоятельно мыслить, наблюдать и действовать, идут впереди те, кто меньше испытал на себе школьной муштры, кто более обязан своим развитием самообразованию. Сколько таких примеров мы знаем среди выдающихся художников, артистов, журналистов, писателей, изобретателей, путешественников, издателей, заведующих типографиями, фабриками, заводами, пароходствами и другими промышленными и торговыми предприятиями.

И подумать только, что такие жалкие и наполовину отрицательные результаты школьной учебы покупаются такой дорогой ценой: ведь всем известно, сколько физически слабых, близоруких, малокровных, узкогрудых, с искривлением позвоночника юношей и девиц выпускают наши современные средние школы. У нас существуют общества покровительства животных, и любой извозчик, истязающий свою лошадь, любой пастух, жестоко бьющий скотину, рискуют быть, по инициативе члена такого общества, привлечены к судебной ответственности.

Казалось бы, что гораздо более необходимы сотни и тысячи обществ защиты детей от умственных, нравственных, иногда физических качеств, причиняемых им то родителями, то педагогами, а чаще всего теми официальными требованиями, которые исходят от разных канцелярий, в своем безумном самомнении решающихся руководить таким сложным и необъятным делом, как дело народного воспитания и образования. Мне справедливо возразят, что у таких обществ должны быть права. И я не стану спорить, если кто скажет, что в данном случае необходимы не паллиативы, а целый переворот, и притом настолько радикальный, какого еще никогда не знала история педагогики.

Все так называемые нынешние «новые школы», попытки «свободного», «творческого» обучения представляют собою только паллиативы. Устроенные среди природы, вдали от душного города, они, конечно, представляют лучшие условия для здоровья детей… Но они все же бессильны выбросить из своих программ тот ненужный балласт, который требуется аттестатом зрелости, а последний необходим, чтобы можно было поступить в университет. Но этот балласт представляет непреодолимое препятствие для того, чтобы внести сколько-нибудь существенные улучшения в школу. Таким образом, нового в этих школах лишь одно название, по существу же они такие же старые школы, как и все прочие.

Чтобы внести в школьное дело не частичные, а коренные улучшения, не паллиативы, годные лишь для самообмана, необходимо целое всенародное умственное движение против затверделых, отсталых догм и форм, которые официальная педагогика хотела бы сделать навеки нерушимыми. Это движение умов должно быть направлено против застоя во имя прогресса, против власти прошлых пережитков во имя лучшего будущего.

Значение активности в жизни ребенка

Педагоги любят сравнить ребенка с нежным растением, а детскую школу – с садом. Это сравнение при всех своих достоинствах не выражает, однако, самой основной черты ребенка – его активности. Растение почти неподвижно, а ребенок – это само воплощение движения, не знающее ни отдыха, ни покоя. Он похож на растение разве только тогда, когда он спит. В бодрственном же состоянии он бегает, работает руками, говорит, поет, кричит, является самым беспокойным элементом в семьях, любящих тишину и порядок.

Во главу всего воспитания и даже в основу всей жизни мы ставим развитие. Но ученик развивается не только тогда, когда он читает или слушает учителя, но и тогда, когда он так или иначе реагирует на то, что видит или слышит. Ученик развивается, когда он сам действует. Он должен ответить делом, своим делом на всякое впечатление.

Движение, труд, действие, упражнение – вот одно из звеньев, через которое должен пройти каждый урок. Каждое впечатление, каждую мысль, каждый образ, каждый урок ученик должен, так или иначе, выразить в слове, в письме, в черчении, в рисовании, в ручной работе, в игре, если вы хотите, чтобы это впечатление оставило полный след в развитии ученика, оказало влияние на его ум, характер, волю, на его жизнь. Если ученик только слушает вас и ничем не реагирует на ваши слова – ваши труды, ваше время, время и сила ученика потеряны наполовину.

Мало даже одного наблюдения, хотя наблюдение дает

больше, чем одни слова. Плохо, если ученик может сказать о чем-нибудь только то, что он читал или слушал об этом, или даже видел это. Надо, чтобы он мог еще сказать: «я об этом рассказывал», или «я это рисовал», «я сам делал этот опыт», «я работал над этим в лаборатории, в мастерской», или «я об этом писал», «я составил конспект этой книги», или «я этому учил своего товарища», или «я это сделал из бумаги, из дерева», «я это сам измерил шагами, аршином, метром», «я это взвесил» и т. д.

Все наблюдения над детьми показывают, что дети неудержимо стремятся каждое свое впечатление и наблюдение выразить внешним образом. Отсюда их любовь к рисованию, лепке, строганью, резанью, строительству всякого рода, играм и пр. Всеми этими способами они стремятся выразить впечатления и образы, живущие в их душе. Как бы грубо ни было исполнение, оно при помощи живого детского воображения отлично воплощает внутренний образ и вполне достигает своей цели. Это тот самый путь, которым пользуется природа, чтобы приготовить ребенка к исполнению его будущих обязанностей. Прекрасно выражена эта мысль по отношению к частному случаю в следующем стихотворении Гюйо:

Заметил издали я девочку; она
С румянцем на щеках, игрой увлечена,
Качала бережной и ласковой рукою
Какой-то свернутый предмет перед собою.
Не видя ничего, тихонько, все забыв,
Движеньем матери к нему она склонялась.
… Что ж, скажете вы мне,
Там был братишка, кот… иль куколка, вернее?
Нет, куклы дороги: для бедных ли они?
То, что она к груди так нежно прижимала
И, вся уйдя в игру, задумчиво ласкала
И взглядом и рукой, то был… смешно сказать!
Обрубок дерева… в бесформенном полене
Ей взор мечтательный сумел нарисовать
Того, кто позже ей взберется на колени,
Ее дитя…

Еще Монтень требовал, чтобы дети повторяли свои уроки действием. Фихте сказал, что человек существует не для праздного самосозерцания, а для деятельности, и что ценность человека определяется, прежде всего, его поступками. Гёте писал: «Все, присущее нам, должно перейти в дело»; «Мысль расширяет, но ослабляет: дело оживляет, но ограничивает»; «Всякое

воспитание да исходит от ремесла».

Но во всех отраслях науки и искусства мы встречаемся с такими явлениями, что истины, высказанные гениальными людьми, ждут десятки и сотни лет своего применения в жизни. Так было и в данном случае. И сейчас еще во многих школах все рассчитано только на слух и немного на зрение учащихся. Учитель объясняет урок, реже показывает что-нибудь для иллюстрации объяснений, а ученики сидят неподвижно, потому что всякое движение считается помехой тому единственному делу, которое они обязаны делать: слушать учителя или смотреть в книгу.

В недалеком прошлом – чуть не вчера – все предметы изучались только по учебникам; учитель боялся делать какой-нибудь опыт и еще менее думал о том, чтобы дети сами приняли участие в этом опыте. К счастью, прошли те времена, когда люди смотрели на жизнь как на суету сует, когда уйти от общественной деятельности и от людей и погрузиться в самосозерцание считалось самым важным шагом к самосовершенствованию. Проходят и те времена, когда единственно ценною вещью считался разум.

Теперь люди приходят к убеждению, что мысль и поступок, впечатление и реакция, умственная жизнь и практическая деятельность должны быть связаны неразрывно друг с другом и одна переходить в другую и помогать ей. Когда у отдаленных предков наших впервые появились зачатки разума в степени, отличающей их от окружающих животных, этот разум служил им в борьбе за их существование. Удачная мысль, какая-нибудь хитрая выдумка сейчас же превращалась в практическое дело. Эта неразрывная связь между впечатлением, мыслью и делом повторялась столько бильонов раз, во стольких миллионах поколений, нам предшествующих, что уже по этому одному, если бы даже не существовало других, еще более глубоких оснований, она, закрепленная наследственностью, стала нашею природою. И теперь порывать связь между умом и волею, между мыслью и движением, между умственной работой и практическим делом было бы, и особенно в деле воспитания, крупною, непоправимою ошибкой.

Все доказывает, что за ощущением и представлением в большинстве случаев должно следовать соответствующее движение. Когда ученик что-нибудь усвоил, он должен как-нибудь выразить это усвоенное: в форме ли рисунка, посредством ли лепки, пения, жестикуляции или простого рассказа, устного или письменного изложения. Получив впечатление, ученик должен на него ответить, реагировать. Усвоение – это начало; выражение,

изображение или реакция – это конец одного и того же естественного процесса, одного неразрывного целого.

И если этого почему-нибудь не произошло, если новая мысль или чувство не перешли в свое выражение, практическое действие или в какой-нибудь внутренний процесс, то эта мысль и чувство бесплодно испарятся в бездействии, замрут без всякой пользы для нашего развития. Такое обучение наполовину не может возбудить большого интереса к предмету, оно обрекает ребенка на скуку, вселяет отвращение к занятиям.

Человек же, как и все живое, развивается лишь тогда, когда он и думает, и чувствует, и действует. Выньте отсюда хоть одно звено, и развитие исчезнет, а начнется вырождение. И что замечательно: станут вырождаться обе стороны – и та, на долю которой осталась одна работа мысли, и та, на долю которой осталась лишь работа грубых рук.

Только что сказанное может одинаково относиться и к взрослому и к ребенку. Но между тем и другим огромная разница. У взрослого энергия, вызванная внешним раздражением, может иной раз почти вся без остатка уйти на внутреннюю мозговую работу, на размышление и не проявиться в движении, тогда как у ребенка почти всегда большая часть энергии переходит в движение. У взрослого развиты задерживающие центры, способные тормозить движения. У ребенка они почти в зародыше, и каждый образ почти беспрепятственно переходит сейчас же в действие.

Подвижность ребенка бросается в глаза самому ненаблюдательному человеку. Однажды летом на даче я с помощью шагомера, прикрепленного к платью моего шестилетнего сына, сосчитал число сделанных им шагов в течение одного дня. Оказалось, что он сделал более 28500 шагов, и это превышало число моих шагов в то же время почти втрое, хотя на даче я и заставлял себя гулять больше обыкновенного. Но, конечно, энергия ребенка проявляется не только в работе одних ног. Едва ли меньше участвуют в этой работе и руки и органы речи. Один психолог сосчитал число слов, произнесенных в течение дня нормальным пятилетним ребенком и другим, младшим ребенком. Оказалось, что первый произнес немного менее 15000 слов, а другой немного более. К сожалению, мы не имеем для сравнения цифры слов, произносимых взрослыми людьми в течение дня; и однако же и без экспериментов ясно, что ребенок произносит их больше, чем взрослый. И то же самое мы можем сказать и о движении его рук.

Ничем неодолимую потребность ребенка в движении, его неукротимое стремление бегать, лазить, скакать, ломать, бросать,

стучать, болтать, кричать хорошо знают квартирные хозяева, которые всегда справляются о числе детей при сдаче квартиры. Это хорошо знают и учителя школ, особенно мужских, где у непривычного человека заболит голова от необычайного шума, гама и стука. Неугомонное движение – вот самая характерная черта ребенка, вот господствующее свойство этого возраста.

Кто-то остроумно сказал, что ребенок думает мускулами и всем телом. И это правда. Один из учеников тверской школы сказал мне, что если он будет читать про себя (не вслух), он ничего не поймет. Мои дети не оставили ни одного особенно понравившегося им рассказа, сказки, повести, чтобы не изобразить наиболее ярких для них моментов в лицах. Они сейчас же сооружали сцену из кровати, стульев и т. п., распределяли между собою роли, собирали зрителей и начинали игру: пели, декламировали, боролись, устраивали дуэли, когда нужно, рычали, царапались, кусались.

Заставить маленького ребенка сидеть смирно, не двигать своими мускулами – очень трудно. Он недвижим только во сне (да и то далеко не в той мере, как взрослый); и заставляя ребенка быть неподвижным, вы располагаете его к дремоте. Правда, со временем и он будет располагать достаточно развитыми задерживающими центрами, и у него значительная часть энергии будет тратиться на размышление, но этот переход, это развитие новых центров происходит только постепенно. И ребенок долго будет немедленно откликаться на каждое сильное раздражение движением, будет подражать тому, что он видит, и плохому и хорошему, тому, что слышит, что ему рассказывают, – всему, что его интересует.

Ребенок сначала действует, а потом думает; взрослый, как известно, поступает наоборот. Маленький ребенок изучает окружающее посредством подражательных движений. Чего он, так или иначе, не скопировал, того он не знает. Задерживать его движение, предписывать ему неподвижность – значит действовать вопреки его природе, значит вредить его развитию.

Задержка движений ребенка приносит вред и его умственному развитию. Слабоумные дети не реагируют на впечатления окружающей среды, и это лишает их материалов для работы ума, приостанавливает их умственное развитие. Занятия с ненормальными детьми показали, что всего лучше начинать с движений, и чем успешнее идет обучение движениям, тем лучше идет и умственное развитие. Поэтому самым характерным признаком идиотизма считается приостановка в развитии мускулов. Никогда еще не удавалось успешное обучение слабоумных, если оно велось путем задержки мускульных

движений.

С этой точки зрения нельзя не осудить те детские школы, где царит неподвижность, где слышен только голос учителя, где у детей работают только уши да глаза, где они слушают и смотрят, но не действуют. Статистическим путем (посредством опросных листов) определили, что самыми любимыми учебными предметами служат для мальчиков гимнастика и рисование, а для девочек – рукоделье, гимнастика и пение.

Здесь, очевидно, сказываются пресыщение детей словесными предметами и тоска по активной деятельности и по предметному обучению. К счастью, в наше время мы все чаще встречаем школы, где этот стародавний монастырский способ обучения отходит в область печальных преданий. Раньше, нежели в других странах, это движение обнаружилось в Англии. Там издавна школьник пользовался большею свободою, много двигался, играл, поражал наблюдателя своей веселостью и резвостью. Там, кроме словесного обучения, пользуются всеми другими приемами. Там знакомят детей с разными способами, посредством которых человек выражает свои чувства: музыка, живопись, скульптура, архитектура, танцы, разговор, жесты. Там предоставляют им возможность самим петь, рисовать, лепить модели, декламировать.

Мы смотрим на это движение как на первые попытки к тому, чтобы школа стала жизнью, а жизнь – школою. Об этом мечтал Гёте. В «Педагогической области» гениального поэта ничто не должно было отделяться от жизни. Например, для изучения иностранных языков образуется искусственная родина, и язык изучается посредством живой практики, разговора с окружающими. В земледелии, горном искусстве, скотоводстве и мастерских предметы изучаются в их естественной обстановке путем непосредственного участия в работах, а потому реальные знания не преподаются особо.

На первой ступени надо довольствоваться и самым грубым и простым исполнением работ, а на высших ступенях требовать более тонкой отделки. Это касается одинаково и лепки, и рисования, и письма, и игры на рояле, и всяких видов ручного труда, и пр. Наблюдения доказали, что, например, развитие мускулов руки у ребенка идет в последовательности, начиная от плеча и оканчивая пальцами. В соответствии с таким ходом развития мускулатуры развиваются и движения: грубые и простые вначале, тонкие, изящные, аккуратные в конце.

Но, не настаивая на аккуратности вначале, все же наши требования должны каждый раз идти немного выше того, что есть, но отнюдь не выше того, что ребенок может. При нарушении

первого требования ребенок станет повторять лишь то, что он умеет, пойдет проторенными путями и ничему новому не научится; при нарушении же второго требования он скоро истощит запас своих сил, разочаруется в своих способностях, потеряет интерес к работе. Быть может, именно таким истощением сил надо объяснить то явление, почему так часто дети, подававшие большие надежды в детстве, не оправдывали этих надежд в зрелом возрасте.

«Что расцветет во мне – все рвется на уста», – сказал поэт. Художник, музыкант, механик на месте поэта заменил бы слово «уста» другими словами, каждый соответственно со своим ремеслом, но все они выразили бы одну и ту же бесспорную мысль, что всякий образ властно требует внешнего выражения в движении, в работе.

Новая психология установила, что все органы ощущений снабжены двигательными аппаратами и всякое восприятие сопровождается движением органов чувств: глаз, пальцев, языка и пр. Чем большую роль играли движения в восприятиях, тем ощущения и представления будут живее, отчетливее, яснее и ярче. Из многочисленных наблюдений, сделанных в этой области, укажем на опыты с истеричными, которые не видели какого-нибудь цвета, например красного. Но стоило только окрасить в этот цвет круг и вращать его, как истеричные начинали его видеть. Объяснение этого факта заключается в том, что вращение круга заставляло больных усиливать движение глазных мышц, а такие движения делают ощущения живее и ярче. Неподвижный глаз дал бы менее ясное представление о предмете, чем глаз движущийся. И наоборот, движущийся глаз может воспринять то, чего неподвижный глаз и совсем бы не заметил.

В.А. Лай заставлял учеников семинарии рассматривать углы, треугольники и разные другие фигуры или при устремленном взоре, насколько возможно без движения глаз, или при движении глаз, когда глаза следили за контурами. Когда затем фигуры были нарисованы, то оказалось, что количество ошибок при устремленном неподвижном взоре достигало 71, а при движущемся глазе – только 39. Как велика роль мышечных движений при воспоминаниях, показывает тот факт, что когда субъект моторного типа вспоминает мысленно про себя длинную речь, то он хрипнет при этом так же, как если бы он произносил ее вслух.

Вот почему хороший учитель, демонстрируя какое-нибудь наглядное пособие, заставляет детей следить за его контурами глазами, а иногда и рукой, и, если можно, предоставляет самим детям смастерить что-нибудь подобное. Вот почему на уроках

письма учитель, показывая детям, например, букву, дает ее не в готовом виде, а в процессе письма. Мне кажется, что свойство людей видеть лучше предмет в движении, нежели в покое, можно объяснить и биологически. В развитии животного мира движение играло важную роль. Когда я смотрю на ящерицу не двигаясь, она остается спокойной, но стоит мне пошевелиться – и она убежит. Чувство самосохранения особенно часто должно было пробуждаться у наших предков именно тогда, когда враг приходил в движение. Охотничьи инстинкты точно так же возбуждались, когда шевелилась добыча.

Но если мышечные движения играют такую видную роль в психических процессах, то дело учителя использовать их наилучшим образом, возбуждая в учениках активное отношение к уроку. Сами ощущения обыкновенно играют только пассивную роль, а наше активное, произвольное внимание пользуется двигательными аппаратами внешних чувств. И это особенно резко бросается в глаза, когда мы что-нибудь ищем: предмет, его свойства или его изменения.

Уже много раз было говорено, что все, изученное нами не из книг только и не со слов учителя, а, кроме того, еще и на деле, на практике, мы знаем несравненно лучше, несравненно прочнее, многостороннее, увереннее, чем изученное только литературно. Так, ученик, сам проделавший опыт по физике или по химии, имеет о нем более точное, ясное и основательное понятие, чем ученик, бойко рассказывающий об этом опыте по книге, но его не производивший.

В применении к предметному обучению этот общий принцип требует, чтобы дети сами принимали участие во всех опытах, а не только смотрели, как производит их учитель. Пассивное отношение к опытам и картинам очень скоро надоест ученикам, а главное, оно отучает их от самостоятельности, активности. Необходимо возбуждать их самодеятельность. Надо, чтобы каждый из учеников сам проделал тот или другой опыт; сам нарисовал схему той или другой фигуры, предмета и пр., сам смастерил модель из дерева, бумаги или глины и сам же рассказал или написал, как произведен тот или другой опыт, сделано то или другое наблюдение. В этом смысле можно только приветствовать участие детей в работах на огороде, в саду, в уходе за цветами.

Важно, чтобы для урока о прорастании семени дети сами размачивали семена, расчленяли их, выращивали каждый свою горошину, свой боб и каждый сажал бы в воду свою ветку вербы, а затем чтобы дети сами наблюдали, что происходит.

Пусть они сами расчленяют почку и приклеивают ее части на

листе бумаги. Пусть они сами собирают и засушивают листья и другие части растений по системе, рекомендованной учителем. Пусть сами срисовывают корни, корневые клубни и волоски. Пусть сами расчленяют цветки и срисовывают каждую часть особо. То же можно делать и с плодами.

Полезно, чтобы дети сами ловили гусениц и выкармливали их – каждый в своей коробке – чтобы наблюдать их превращение в куколки и затем – в бабочек. Если возможно, следовало бы предоставить детям распределение между ними наблюдения за жизнью каких-нибудь животных и птиц. Принесите в класс назревших икринок, положите их в воду, и дети будут иметь удовольствие сами видеть, как из икринок выходит маленькая рыбка, а в ней они сами увидят, как бьется ее сердце, а если есть микроскоп, они с большим интересом рассмотрят, как движутся кровяные шарики по кровеносным сосудам. Пусть дети сами производят наблюдение над своим дыханием, пульсом, утомляемостью, силою и пр.

На уроке о сторонах света пусть каждый из учеников воткнет свою палку на школьном дворе и отмечает тень в определенные часы дня, по указанию учителя.

Пусть каждый сам растворит в воде соль, выпарит ее и сам получит свои кристаллики соли, которые можно посмотреть в лупу, если они малы. Дети могут сами вырастить кристаллы квасцов, если растворят щепотку квасцов в чистой, лучше всего дистиллированной или дождевой воде, и в стакан, наполненный таким раствором, повесят привязанную к перекладине нитку так, чтобы она не касалась стенок стакана. Они могут положить одно яйцо в чистую воду, а другое яйцо в крепкий раствор поваренной соли и увидят, что первое яйцо утонет, а второе будет плавать. Им станет понятно тогда, почему суда на море поднимают больше груза, чем на реке. Выпаривая на сковородке жесткую воду и рассматривая осадок, они поймут, почему внутри самовара образуется накипь и отчего вода становится жесткою.

Пусть дети сами рассортируют – каждый в своем стакане воды – песок и глину. Пусть каждый из них сам сделает из гусиного пера воздушный пистолетик, из которого стреляют картофелем. Эта забава является одним из лучших опытов для наблюдения над свойствами воздуха. Пусть каждый из них сам плотно обмотает какую-нибудь железную вещь бумагой и держит на огне. Он увидит, что бумага не загорится, потому что железо быстро проводит тепло и не дает нагреться бумаге.

Пусть каждый из них сам смастерит отвес и затем приведет его в движение, сделав таким образом из него маятник. Пусть каждый из них сам с кусочком сургуча, резины или гуттаперчевой

гребенки проделает известный опыт, состоящий в том, что натертая о сукно гребенка притягивает лоскутки бумаги, опилки, мыльные пузыри и пр. Пусть каждый из них сам проделает доступные опыты с магнитом. Припомните из своих школьных лет, как вас интересовали опыты в школе; но этот интерес ничтожен по сравнению с тем, какой возбуждает в детях их активное участие в производстве опыта.

Есть еще одна сторона в этом деле. Ученик может смотреть на опыт, производимый учителем, как на фокус из белой и черной магии, удающийся только ему одному. Вот что рассказывает один из преподавателей физики: «Когда я еще не учился физике, вышла книга “Мир Божий”. Там по поводу игры в мяч был приведен закон: “при отражении упругого шара от плоскости угол падения равен углу отражения”. С геометрией я тогда был уже знаком и верно понял, в чем дело, но меня очень смущало: “всегда ли это так бывает или только когда ученые опыты делают”». Вот такого-то рода сомнения учеников должны разрешать их собственные опыты; ученику мало видеть, что в руках учителя происходит описываемое явление, он окончательно поверит и усвоит, в чем дело, только тогда, когда проделает все сам.

До сих пор в наших начальных школах очень мало внимания уделяется рисованию с натуры. А между тем умение выразить свою мысль рисунком и чертежом не менее важно, чем устным или письменным словом. Очень много есть вещей, которые гораздо легче и яснее могут быть выражены рисунком, чем словом. Рисунки мы находим в пещерах, где жил первобытный человек каменного века. Рисунки существовали еще в те времена, когда никто не думал о чтении и письме. Графическая грамотность старше письменной.

И теперь среди нашего народа огромное большинство не умеет ни читать ни писать, но все покупают, понимают и любят картинки. В американских школах дети иллюстрируют каждое свое сочинение, заносят в свои альбомы в виде рисунков все, что заинтересует их. Сочиняя сказку, знакомая мне девочка восьми лет не столько пишет, сколько рисует иллюстрации для этой сказки. А мальчик в том же возрасте составляет рассказы из одних рисунков, ограничиваясь лишь подписью к ним. Побуждая детей рисовать в виде упрощенной схемы то, что они видят на предметном уроке, мы заставим их внимательнее относиться к самому наблюдению, а кроме того, сделаем прочнее и глубже приобретенные ими сведения. «Кто рисует (говорит А. Дистервег), тот в один час приобретет больше, чем тот, кто 9 часов только смотрит».

Конечно, рисование помогает нам развить свою наблюдательность не во всех, а лишь в определенных отношениях. Когда мы рисуем камень, нам нет дела до твердости и удельного веса камня; когда рисуем плоды, мы не изучаем их вкуса; но зато при рисовании мы волей-неволей должны будем обратить особенное внимание на кажущуюся величину изображаемых предметов, на величину углов, на взаимное положение и размер линий, на все пространственные соотношения, на окраску изображаемых предметов, на яркость цветов и их оттенки. Мало этого, мы при этом постоянно сравниваем полученное изображение с самим предметом.

Конечно, это только часть процесса, именуемого наблюдением, но часть существенная, и рисование с натуры помогает нам развить эту сторону наблюдательности гораздо лучше, чем мы развили бы ее без помощи рисования. Рисование приучает нас рассматривать предмет не только поверхностно, в целом, но и во всех его главных частях. Мало этого. Советуя наносить на рисунок только существенное, важное и наиболее характерное для изучаемого явления, мы приучаем детей к отвлеченному мышлению. Пусть же дети, описывая корень, лист, цветок, сердце, легкие, клетку, реку, зарисовывают упрощенную схему описанного. Правда, у рисования в этом отношении есть дефекты. Мы рисуем предмет не таким, каков он в действительности, а таким, каким мы видим его с определенного места и притом не в действительном, а в перспективном изображении. Недаром некоторые отдают преимущество в школах не рисованию, а лепке.

Ту же приблизительно цель – приучить к наблюдательности – преследует и черчение. Пусть дети начертят план своего класса, если найдется для этого время. Это упражнение даст понятие о масштабе, будет служить к разумению карты. Умение начертить план и прочитать уже готовый план и карту понадобится и в жизни. Эти упражнения в измерении длины и ширины класса и училищного двора обыкновенно доставляют детям много удовольствия, потому что здесь так много движения, а главное потому, что почти всё ученики делают здесь сами. Чтобы дать возможность всем детям принять участие даже физически в измерении, положим, училищного двора, можно начать с измерения его шагами, причем если условия местности позволяют, все дети одновременно станут отсчитывать свои шаги. Когда окажется, что у разных детей получились разные числа, нетрудно будет сделать вывод, что шаги не у всех одинаковы, что для правильного измерения нужна постоянная мера вроде сажени или метра. Мне нечего распространяться о том, что на этом

упражнении учитель должен предоставить возможно больше простора самодеятельности учащихся, что он поставит им только задачу, даст им сажень или метр и несколько вопросов, а все остальное они должны сделать сами, потому что без этой самодеятельности такой урок не заинтересует детей и не поможет их умственному развитию.

Дети любят сами что-нибудь мастерить, строить, клеить и пр. Это по преимуществу деятельные натуры. Почему бы не воспользоваться этой способностью детей, чтобы заставить их самих принять участие в изготовлении некоторых пособий?

Конечно, на первом месте должна стоять сама природа, на втором – предметы музея, а картины и рисунки – лишь на третьем месте. К картине мы прибегаем лишь тогда, когда не имеем ничего лучшего. Но надо ли прибавлять, что такие случаи очень часты, и особенно в начальных школах.

В нашей книге «Мир в рассказах» есть письменные упражнения, состоящие в описании родной местности. Пусть дети сами или на общей экскурсии или поодиночке собирают сведения для этих описаний. Почему бы не обмениваться школам такими работами, чтобы иметь материал для сравнения? Почему бы детям не завести переписки по этому и по другим поводам с учениками других школ, интересующих их либо по характеру местности, где они находятся, либо по другим причинам? Разумеется, все добытое учениками придется привести в известный порядок, и если это сделать при помощи самих учеников – это будет превосходным уроком предметного обучения классификации.

Мы против того, чтобы классификация составляла главное дело в преподавании естествоведения в школе. Но немного самостоятельных упражнений в классификации предметов, собранных самими детьми, было бы полезно, так как классификация дает метод, представляющий мощное средство в науке о природе, и ученики должны получать некоторое представление о том, как всего удобнее располагать материал в целях его наилучшего изучения.

Если поручить самим ученикам выбирать из своей среды хранителей этого музея – эти выборы и работа избранных лиц под контролем товарищей вместе с собиранием коллекции для музея будет подготовительной практическою школою к общественной деятельности.

Против собирания коллекций делают возражения; но все они имеют в виду не само коллекционирование, а злоупотребление им. Говорят, что дети, собирая коллекции, смотрят на это не как на серьезное учебное дело, а как на развлечение, на игру и спорт

своего рода, что дети руководятся в данном случае не идеей, а простым инстинктом собирания, что дело это, как и всякий спорт, вводит детей в искушение – прибегать к хитрости и к другим нежелательным приемам, чтобы превзойти своих товарищей, что при накалывании насекомых и пр. может развиться жестокость, что собранные детьми материалы большею частью погибают бесплодно, никем не обработанные, не определенные, не классифицированные.

Но все эти возражения падают, если учитель сумеет показать детям, к каким важным выводам может привести обработка собранного по известному плану материала. Тогда к инстинкту собирания присоединяется еще идея и облагородить его. Без этого инстинкт заставил бы ребенка собирать почтовые марки или другую дрянь, а теперь он использует свой инстинкт с высокообразовательными целями. Вникая в жизнь природы, он станет больше любить ее, а при этом в нем не может образоваться жестокости к ней даже тогда, если ученья ради он будет накалывать жуков.

Не будем же злоупотреблять коллекционированием, не будем делать из него своего рода спорта, будем наблюдать, чтобы оно не сопровождалось жестокостью к животным, чтобы оно не развивало в детях жадности; но сохраним все то, что ценно в коллекционировании.

«Любовь к коллекциям, – пишет Джемс, – бесспорно, составляет основу всех занятий естественными науками, и, вероятно, еще никто не сделался хорошим естествоиспытателем, если в детстве не был усердным коллекционером». При участии многих детей в собирании коллекции будут двойные экземпляры тех же предметов, и ими было бы хорошо обмениваться с другими школами на предметы, которых недостает.

Участие детей в собирании коллекций, в производстве опытов сообщит этим занятиям характер самодеятельности. Мы подробно говорили о значении этого принципа обучения, и потому здесь можем ограничиться простою ссылкою на авторитет А. Дистервега, который писал: «То, чего человек не приобрел самостоятельно, того он вовсе не имеет; то, что он не сам обрисовал в себе, находится не в нем, а вне его».

Припомните, как описывает Гончаров детство Обломова и Штольца, как была вредна для Обломова эта постоянная опека над ним, эти помочи, эти услуги, и сколько пользы доставляла Штольцу самодеятельность, этот простор и свобода для личных наблюдений над природою, над жизнью, над мастерскими и, наконец, над народом. Кто, зная воспитание Штольца, не повторит вместе с его отцом: «О, это добрый бурш; он не

пропадет». Можно быть немного недовольным Штольцем за отсутствие в нем идеализма, за слишком узкий практический ум; но здесь надо искать причины совсем не в том, что его самостоятельности был предоставлен такой широкий простор. К большому сожалению, современная школа, с преобладанием в ней дидактического метода преподавания, не развивает, а губит самодеятельность учеников. В связи с этим наблюдением приводят тот факт, что в стране науки и гениев, в Англии, огромное большинство выдающихся ученых и изобретателей – самоучки, обязанные всем своим развитием самим себе, а не школе.

Выше мы говорили о необходимости движений, работы в детской школе. Но мы должны оговориться. Я не хотел бы, чтобы меня причислили к тем педагогам, которые хотели бы все воспитание свести к одному физическому труду. Они полагают, что мускульный труд, ремесло, огородничество и пр. – такое же универсальное средство для развития, каким в былое время считалось исключительно книжное обучение. Нет, это еще более вредная крайность, чем то, против чего они борются. Плохо злоупотреблять книгою; но изгнать ее из обучения во имя ручного труда – это было бы новым возвращением к временам варварства.

В литературе хранится вся культура, выстраданная и добытая человечеством в течение тысячелетий. Литературе мы все обязаны тем, что есть в нас самого лучшего. В литературе мы найдем и те идеи воспитания, которые проводятся крайними последователями универсальности ручного труда. Без литературы очень скоро исчезли бы на земле и наука, и искусство, и просвещение, вся цивилизация, вся культура. Недаром все враги просвещения были всегда и врагами книги. Литература нужна и ремесленнику и земледельцу.

Мы не можем согласиться и с теми, кто во имя новых веяний хочет превратить школу в простую мастерскую, где шьют, пилят, строгают, но где изгнаны совсем и книга и умственный труд. Слепо следовать принципу Ф. Фребеля: «Все, что ребенок видит, он должен делать и руками» – будет большою ошибкою. Надо делать не все, что видишь, а лишь то, что нужно для образования. Если важен мускульный труд, то еще более важно умственное развитие. Скажем больше: само развитие мускульной деятельности у ребенка необходимо, главным образом, как нормальное дополнение для его умственного развития. Но этот путь нормален только в раннем детстве. Плохо, если мускулатура будет господствующим органом и в зрелом возрасте.

Физическая храбрость дуэлиста далеко не тождественна с гражданским мужеством общественного деятеля. Дело в том, что

упражнения воли в одном физическом отношении развивают ее только в этом отношении и ни в каком другом. Дело в том, что человек состоит не только из органов движений, но и из органов ума.

Можно быть знаменитым борцом в цирке, вызывать рукоплескание толпы и, как это очень часто бывает со знаменитыми силачами, быть неразвитым ни в умственном, ни в эстетическом, ни в нравственном отношении. Можно обладать изумительным физическим мужеством военного героя, или медвежьего охотника, или дуэлиста и не обладать ни каплей гражданского мужества.

Нет, мы не хотим ручного труда для него самого. Мы хотим гармонии в развитии. Мы не хотели бы заставлять мальчика шить, стряпать, подавать на стол, убирать со стола и пр. только потому, что это ручной труд. Мы не хотели бы пренебрегать умственным и нравственным развитием, литературою, искусством во имя ручного труда. Мы хотели бы, чтобы ручной труд всякий раз выражал какую-нибудь важную в воспитательном отношении идею, образ, чтобы этот труд занимал не командующее, а подчиненное положение. Мы хотели бы, чтобы повелевала голова, а не руки. Физический труд необходим, но его одного мало. В раннем детском возрасте его должно быть больше, а в старших классах меньше. Книжные занятия в раннем детстве должны быть сокращены, но все же не изгнаны совершенно. В старших классах ручной труд должен занимать второстепенное место, но точно так же не должен быть совсем исключен из программы. А главное, везде – и в младших и в старших классах, он должен быть приведен в связь со всеми остальными занятиями.

Мускульный и умственный труд в школе – это две грани, между которыми должно двигаться все школьное обучение; причем на первой ступени мускульных движений больше, а на следующих они постепенно убывают, уступая место работе ума; но и на всех ступенях надо смотреть на мускульную деятельность лишь только как на средство для умственного развития, а для этого физическая работа в школе должна соединяться с какою-нибудь плодотворною в смысле умственного и нравственного развития идеею, как это и есть во всех вышеприведенных нами примерах. Бесцельное же шитье и строганье принесет ребенку не много пользы в умственном отношении.

Экскурсия в область психологии дает, мне кажется, убедительные доказательства только что поставленного нами требования. Каждое из наших переживаний представляет нечто цельное и неразрывное. Чувство с оттенком удовольствия или

неудовольствия сопровождает каждое наше ощущение и восприятие. Чувственный тон ощущения может быть так слаб, что он едва доходит до сознания, и это особенно часто бывает с ощущениями, доставляемыми через посредство внешних чувств окружающими нас предметами внешнего мира (зрительными, слуховыми, осязательными и пр.). Глядя теперь на свою лампу, я не сразу улавливаю, чтобы восприятие этой лампы сопровождалось каким-нибудь чувством.

Но несомненно, что и в ощущениях, какие я получил, глядя на лампу, есть, хотя и чрезвычайно слабый, чувственный тон; и если я с большим вниманием сосредоточусь на этих ощущениях, я могу уловить слабые признаки в данном случае приятного чувства. Тем более, что ощущения и восприятия имеют свойство соединяться друг с другом, и благодаря этому восприятие с слабым чувственным тоном часто вступает в ассоциацию с восприятием, окрашенным резким чувством. Зато есть ощущенья, которые сопровождаются чрезвычайно сильным чувством приятного или неприятного. И это особенно часто бывает с ощущениями, источник которых лежит внутри нашего тела, с ощущениями жажды, голода, сытости, усталости, бодрости, боли, мышечного напряжения и пр.

Так как из ощущений образуются восприятия и представления, а из последних – наши суждения, умозаключения и пр., то естественно, что и они являются окрашенными чувствами то приятными, то неприятными, то слабыми, едва заметными, то резкими, яркими и сильными. Чувства, сопровождающие мышление, могут быть так сильны, что спутывают само мышление и делают его нелогичным. Недаром психологи вынуждены признать особый вид чувства – интеллектуальную эмоцию.

Что, казалось бы, может быть бесстрастнее таких учений, как, например, учение о вращении Земли вокруг Солнца, и, однако же, Бруно поплатился за него своею жизнью, а Галилей – свободою. Пифагор, по преданью, принес в жертву богам сто быков, когда нашел геометрическую теорему, связанную и теперь с его именем. Я помню, как в детстве мои споры с одним из товарищей на астрономические и математические темы иногда оканчивались дракою. Я думаю, что даже таблица умножения, если бы она кем-нибудь оспаривалась, могла бы вызвать много страсти и жара в ее защитниках и в противниках. Не существует мыслей, которые отличались бы характером абсолютного безразличия; нет представлений, которые не были бы окрашены хотя бы самыми слабыми чувствами.

Что ощущение и восприятие имеет склонность, пройдя через

первые центры, вызвать деятельность желез или же перейти в движение мышц – это едва ли подлежит сомнению. Одни из этих движений связаны с влечением к какому-нибудь внешнему предмету (к пище, когда мы ощущаем голод, к питью, когда ощущаем жажду, к преследованию убегающего зайца у охотника и т. п.), или же они связаны с стремлением отстраниться, удалиться от какого-нибудь внешнего предмета (бегство от бешеной собаки, отвращение от гнилого мяса и т. п.).

Правда, иногда мы встречаемся с восприятиями, не переходящими, по-видимому, в движение. Но это объясняется либо тем, что нервная энергия, вызванная раздражением нервов, дойдя до мозговых центров, почти вся расходуется на внутреннюю работу, например, на размышление и заторможение готовых совершиться действий; либо тем, что энергия восприятия не настолько велика, чтобы обнаружилась в движении. Зато в огромном числе случаев мы видим, как раздражение, идущее от внешнего мира или изнутри нашего тела, достигая нервных центров, вызывает вслед за тем движение мускулов. Нередко, даже в случаях, когда мы не замечаем вызванных новым впечатлением движений, мы могли бы при большом внимании найти их, например, в приспособлении органов наших чувств к наилучшему восприятию. Если простое прикосновение к предмету возбудит интерес к нему, я сделаю движение, чтобы лучше его нащупать и рассмотреть.

Иногда впечатление заключает в себе недостаточно побудительных элементов, чтобы одно без содействия других впечатлений вызвать какое-нибудь действие. Но если к нему присоединяется другое, третье, то сумма этих впечатлений может сделать то, чего каждое из них в отдельности сделать не может. Утром, когда ребенок в постели, вы говорите, что ему пора вставать. Он не двигается с места. Но вот вы добавляете, что его брат играет в их любимую игру, и ребенок моментально вскакивает с постели. Очевидно, что энергии, связанной с первым впечатлением, было мало, но ее оказалось вполне достаточно, чтобы произвести данное действие, когда сюда присоединилась энергия, вызванная вторым впечатлением.

Не касаясь в данном случае вопроса о том, чему принадлежит первенство (воле или познанию), мы не можем не признать, что в жизни одинаково необходимо и то и другое. Наши действия хороши будут только тогда, когда они хорошо обдуманы. Здесь все должно быть поставлено на свое место. Самые отдаленные из наших предков, чтобы добывать для себя и для своих детей средства к жизни, на охоте ли, или на рыбной ловле и т. п., должны были точно наблюдать, хорошо соображать и искусно

действовать. И эти способности к наблюдению, соображению и действиям, составляющие громадный, копившийся миллионы лет капитал, они передали нам по наследству. Если бы у нас за ощущениями и размышлением не следовало какой-нибудь реакции, в виде ли действия либо тормоза действий, то мы были бы похожи на паралитиков, которые видят опасность и не могут двинуться с места. Мы были бы более беспомощны, чем голова в «Руслане и Людмиле» Пушкина, чем Прометей, прикованный к скале. И с другой стороны, если бы наши мускулы двигались самопроизвольно, без всяких указаний со стороны познавательной сферы, мы были бы похожи на автомобиль, движущийся на всех парах без шофера. И в том и в другом случае катастрофа была бы неизбежна. И потому типы с дефектами в этом отношении должны были бы вымереть.

Неразрывная связь чувствований с действиями и изменениями в организме точно так же не может подлежать сомнению. Чувства, когда они достаточно сильны, по общепринятой теории сопровождаются определенными и легко обнаруживаемыми изменениями в организме: в случае радости наблюдается возбуждение определенных мышц, с чем связаны смех, большая подвижность, а в случае печали, напротив, угнетение мышечной деятельности. Отчаяние заставило Ромео упасть на землю в келье монаха. Далее чувства связаны с деятельностью сердца, и объективным показателем их может служить пульс. В радостном состоянии усиливается кровообращение и кровь в большом количестве притекает к мозгу, и, наоборот, в состоянии страдания замедляется биение сердца. Известно также, что чувства связаны с функциями легких (в радости дыхание делается чаще), органов питания (в веселом настроении желудок работает лучше) и пр. «В радости, веселье хмелем кудри вьются; с горя и печали русые секутся», – говорит поэт. От страха бледнеют лица. «Окрась щеки, трусишка», – говорится в «Макбете» Шекспира.

Подобные наблюдения убеждают нас в том, что обычная классификация наших переживаний на ум, чувство и волю как на отдельно существующие способности не выдерживает критики. В каждом из наших переживаний есть и интеллектуальные элементы (ощущения, восприятия, представления, понятия, идеи и пр.), есть и элементы чувства (удовольствие, наслаждение, неудовольствие, страдание, горе и т. п.), и действия (движение или тормоз), которым предшествуют волевые акты (желание, импульсы к действиям, стремление приблизиться к чему-нибудь или удалиться от чего-нибудь, стремление воздержаться от действия и т. п.).

И этот закон надо понимать совсем не в том смысле, что ощущения и восприятия стоят особо, чувства особо и реакция (действие или его тормоз) особо: все это в каждом отдельном случае грани одного и того же непрерывного процесса. Неразрывность, связность всего процесса в каждом из наших переживаний – вот факт, к которому приводят нас и наблюдения, и самонаблюдения.

Природа каждого из наших переживаний тройственная, трехгранная и не может быть односторонней, как думали в прежние времена. Мы не согласны и с теми авторами, которые полагают, что наши переживания бывают то односторонними, то двухсторонними, то трехсторонними.

Каждое переживание всегда трехгранно. Возьмем, например, ощущение голода. Это ощущение, несомненно, соединяется с чувствованием (приятным, когда оно умеренно и удовлетворяется едою, или неприятным, когда оно сильно и остается неудовлетворенным). Но оно в то же время соединяется и с влечением к пище, что обыкновенно относится к области воли и внешним образом выражается в целом ряде реакций: отделение слюны («слюнки текут», по народной поговорке), движения глотки, сопровождающие глотание слюны, и т. д. Не здесь ли лежит причина, почему одни психологи относят голод к ощущениям, другие – к чувствованиям, а третьи – к сочетанию чувствований с волевыми элементами?

С таким перекочевыванием одного и того же переживания из рубрики ощущений и восприятий в рубрику чувствований или воли мы очень часто встречаемся в психологии. Так, например, особенно сильные потрясающие чувства, лишающие человека спокойной рассудительности и воли, именуемые в психологии аффектами, сначала относились к разряду воли, затем приведены были в разряд чувства, а теперь некоторые психологи относят их к области ощущений. Уже эти странствования одних и тех же переживаний, казалось бы, должны были навести на мысль, что трактование ощущений, чувствований и воли как совершенно отдельных способностей ошибочно.

Ошибки эти объясняются тем, что каждый из трех элементов, входящих в наши переживания, смотря по обстоятельствам, может быть то ярким и сильным, резко бросающимся в глаза, то слабым и тусклым, незаметным для самонаблюдения и наблюдения. Это похоже на свойство геометрических тел. Каждое тело имеет три измерения; но в действительности встречаются тела, где какое-нибудь из измерений так ничтожно, что люди его не замечают. Таков, например, слой краски, положенный на полотно картины: почему мы говорим только об ее длине, но не

замечаем его высоты, хотя, конечно, она и здесь существует? Такова, например, черта, сделанная карандашом на бумаге: почему мы говорим только об ее длине, но не замечаем ни ее толщины, ни ее ширины? Но, конечно, и слой краски на полотне и черта на бумаге имеют все три измерения.

Так и наши психические переживания. В одном из них мы замечаем только восприятие и желание; в другом только чувствование и волю; но на самом деле каждое из них заключает в себе все три элемента, но только в разной степени.

При этом мы можем наблюдать следующее. Маленький ребенок при виде яблока на столе сейчас же, без дум и размышлений, хотя бы яблоко было чужое, протянет руку, чтобы схватить его. Младенец в этом случае делает то, что делали при этих условиях бесчисленные поколения его предков. У взрослого это восприятие может вызвать такое же влечение, но благодаря опыту, сохранившемуся в его памяти, он воздержится взять яблоко и никакого движения не обнаружит.

Здесь происходит борьба между различными представлениями, влечениями и тормозами прежде, чем мы придем к какому-нибудь сознательному решению. Этот процесс мы называем то размышлением, поскольку в нем участвуют элементы познания, то волею, поскольку в нем участвуют влечения, неразрывно, однако, связанные с представлениями. Если бы этого размышления совсем не существовало, если бы возбуждение на своем пути не задело и не пробудило никаких воспоминаний, то весь этот процесс мог бы быстро пройти по кратчайшему пути без всякого участия сознания, как он проходит во сне, в состоянии опьянения и пр. Он прошел бы тогда по тем путям, которые переданы нам по наследству миллионами предшествовавших поколений, и мы назвали бы этот бессознательный процесс либо рефлексом, либо инстинктом, либо просто автоматизмом.

Почти так же быстро, без размышлений, бессознательно, этот процесс может пройти и в том случае, если он оказывается привычным, заученным посредством частых упражнений до автоматической точности и у нас нет воспоминаний, требующих тормоза для этого процесса.

Итак, только что описанный процесс проходит следующие этапы: 1) восприятие; 2) путь от центров восприятия к центрам, заведующим движением, и 3) импульс движения и следующее за ним само упражнение. Что касается до первой и последней частей этого процесса, то, по мере развития и упражнения, процесс в этих частях протекает все быстрее и быстрее, до известного, однако, предела.

Совсем не то происходит со среднею, второю частью процесса. Чем моложе ребенок, тем быстрее протекает эта часть процесса. Все действия ребенка порывисты, быстры, внезапны. Всякое возбуждение ограничивается немногими частями мозговой коры, легко и без всяких задержек проходит по своему короткому пути, не пробуждает других областей коры мозговых полушарий, не встречает противодействия других представлений, образов, идей, принципов, правил. Почти вся энергия, возбужденная данным впечатлением, переходит в действие, которое поэтому может произвести впечатление большой силы. Нечто подобное представляют и дикари, как их описывают путешественники.

Совсем обратное мы встречаем у взрослого. Конечно, и у взрослого есть поступки, не требующие размышления и потому происходящие так же быстро. Но если предстоящее движение может быть не оправдано предшествующим опытом, то возбуждение переходит с кратчайшего пути на другие центры мозговой коры, возникают то тормозящие данный порыв, то усиливающие его влечения, происходят, выражаясь фигурально, борьба, споры и соглашения. А на все это нужно время, и вот почему размышление задерживает решение. Экспериментальная психология показала, что на простую реакцию, т. е. на восприятие внешнего впечатления и на реагирование на это впечатление движением руки, требуется всего только 3/20 секунды; а между тем из личного опыта каждому известно, что иногда на размышление по поводу какого-нибудь предстоящего решения мы тратим часы, дни и даже недели.

Здесь происходит нечто подобное тому, что делал Франклин прежде, нежели принять какое-нибудь решение. Как известно, он записывал все доводы за и против, затем находил равнозначащие положительные и отрицательные и зачеркивал их. Оставшиеся доводы определяли, как он должен поступить в данном случае. То, что происходит во время размышления перед решением, напоминает сельский сход или парламент, где решается какой-нибудь важный вопрос. Происходит столкновение разных и очень часто противоположных интересов, идей, доводов, производится голосование, и вопрос решается большинством голосов.

Если бы нас спросили, какая часть из этого процесса самая важная, мы без колебаний сказали бы – средняя, та, где находится склад предыдущего сознательного опыта, где происходит размышление и выбор между двумя или несколькими решениями. И первый, и последний член этого процесса, конечно, тоже необходимы; но то, что отличает развитого человека от неразвитого, сводится, главным образом, к среднему члену процесса. Даже в восприятии мы видим не только то, что

схватывает наш глаз или ухо, а еще то, что дополняет и подсказывает нам прежний личный опыт, наши воспоминания. Только потому ребенок не видит под своими ногами тех окаменелостей, какие бросаются в глаза палеонтологу. Только потому мы по двум-трем признакам угадываем издали нашего знакомого; только потому мы, читая книгу, сразу схватываем длинное знакомое слово, не всматриваясь в каждую его букву.

И когда мы, пользуясь предметным методом обучения, учим детей правильно наблюдать, мы в сущности учим их правильно думать. И когда мы учим детей ручному труду, мы должны преследовать ту же задачу. Но такой принцип налагает на нас определенные обязанности. Не всякий ручной труд хорош; нужен лишь тот труд, который лучше всего пробуждает мысль. Не всякое наблюдение хорошо; нужны те наблюдения, какие всего лучше содействуют правильному мышлению.

Если бы мозг ребенка представлял собою что-то беспредельное, тогда, быть может, было бы не особенно важно выбирать надлежащие предметы для наблюдений, для опытов, для работ. Но мозг ограничен. Необходима поэтому крайняя экономия сил. Необходимо избирать наиболее важное, бесспорное и существенное из доступного уму ребенка. Если бы время учения было беспредельно, мы могли бы позволить себе эту роскошь – изучать все, без всякого отношения к вопросу, насколько это необходимо в жизни и в предстоящей нам деятельности. Но жизнь человеческая коротка, а время, какое мы можем употребить на свое образование, еще короче.

И вот новый довод за то, как необходимо ограничивать программы образования и самообразование наиболее существенным и наиболее важным. Наука обширна; есть отрасли знаний, для полного изучения которых недостаточно целой жизни. Всего знать нельзя. Что же надо считать наиболее важным и существенным, если иметь в виду не специальное и профессиональное образование, а общеобразовательную школу? Я особенно подчеркиваю это различие, потому что специальная или профессиональная школа ставит своей главной задачей изучение предмета, а общеобразовательная школа преследует, прежде всего, развитие учеников, причем изучение предметов является только средством для развития. Учитель, забывающий это последнее требование, будет дрессировщиком, а не воспитателем. Дрессировщику нет дела до того, как отзовется на развитии детей его дрессировка, лишь бы получились внешне блестящие ответы, импонирующие экзаменатору.

Учитель-воспитатель, напротив, не заботится о внешнем успехе, о блестящих ответах на экзамене, а имеет в виду прежде

всего развитие ученика. Поэтому учитель-дрессировщик при составлении программы исходит из анализа предметов, которые он преподает, а учитель-воспитатель – из анализа детской природы. Первый руководится тем расположением материала, какой в данное время установился в науке, а вернее, в учебниках, обыкновенно отстающих от науки лет на 50, а второй – психикою ученика. Что между тем и другим расположением материала есть большая разница, это едва ли требует доказательств. Наука создается взрослыми людьми, а их психика значительно отличается от детской. Например, взрослые свободно справляются с дедукцией, а ребенок чуждается этого метода мышления. У взрослых преобладает отвлеченное мышление, а у ребенка – предметное. А вот еще конкретный пример. Из всех фигур в геометрии наиболее простая логически – это треугольник; и вот почему философ и педагог И.Ф. Гербарт, царивший в немецкой педагогике почти до наших дней, рекомендовал треугольник как наиболее простую и знакомую детям фигуру. Между тем Гартман доказал экспериментами, что детям гораздо более знаком круг (564 из 1312 учеников), чем треугольник (только 128 из того же общего числа), и еще более знаком шар (1056 из тех же 1312 детей), а, как известно, шар всегда относится к концу учебников геометрии.

Итак, в общеобразовательной школе и расположение учебного материала, и выбор его должны быть подчинены принципу развития сил ребенка. Из программ должно быть беспощадно изгнано все, что не соответствует силам детей и принципу развития. Учителя, исходящие только из анализа изучаемого предмета, натаскивая детей к экзамену, заставляют их заучивать на словах как можно больше фактов, имен, названий, дат, цифр, формул и пр. и на заучиванье всего этого тратят все силы и время ученика.

Но ученикам надо готовиться не к школьному, а к тому экзамену, который поставит им сама жизнь, и вот оказывается, что через год, а иногда даже ранее по выходе из школы вся эта школьная премудрость забывается. Случается и еще того хуже: там, где не нужны права, предоставляемые школьными дипломами, как, например, в литературе, в промышленности, в торговле и пр., очень часто люди с золотыми медалями и наилучшими школьными аттестатами оказываются позади успевающих конкурентов, либо совсем не учившихся в школе, либо оказавших в ней посредственные успехи. И кто знает, много ли бы нашлось желающих учиться в Катковской гимназии, если бы она, благодаря только правам, связанным с ее аттестатом, не была неизбежными этапом к доходному месту на

государственной или общественной службе.

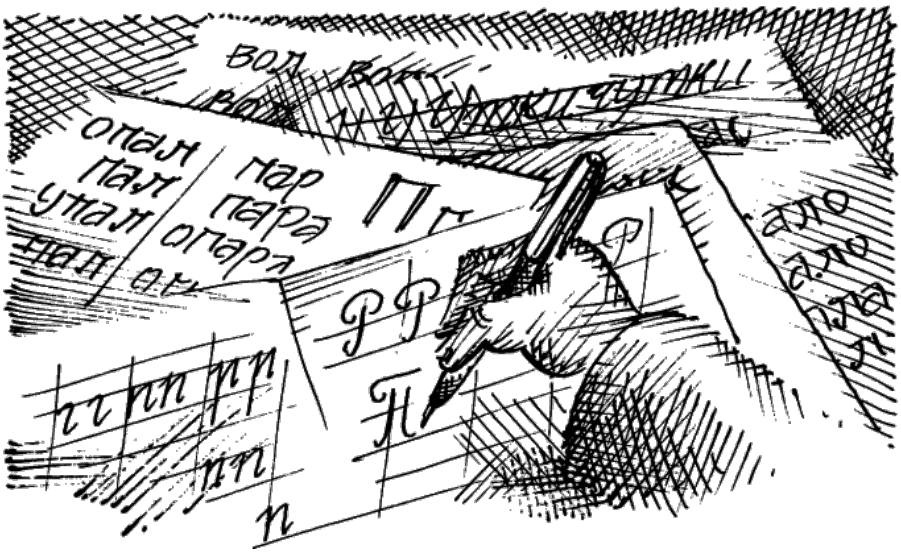
Очевидно, что жизнь требует от школы чего-то другого, а не номенклатуры, не дат, не цифр и пр. материала, заучиваемого для экзамена. Личный опыт каждого из нас показывает, что из номенклатуры и мелких фактов, дат и пр. мы твердо помним лишь то, что связано с нашими постоянными занятиями. Если я – учитель географии, я хорошо помню имена всех сколько-нибудь значительных мысов, рек, заливов, проливов, островов, городов Азии, да и то еще по временам мне приходится, не полагаясь на свою память, заглядывать в учебники. Если же в моей повседневной жизни не требуется подробного знания номенклатуры Азии, то я, наверно, очень скоро позабуду все эти Явы, Борнео, Суматры и т. д. Если чтение газеты или книги наведет мою мысль на какой-нибудь из этих позабытых островов, то я найду о нем в какой-нибудь справочной книге, например, Энциклопедическом словаре, все то, что мне нужно о нем знать и, конечно, в гораздо более обстоятельном и верном изложении, чем в учебнике общеобразовательной школы.

Не является ли нынешняя система обучения пережитком того отдаленного времени, когда не было книгопечатания, когда книги ценились на вес золота, когда они были достоянием только королей да могущественных князей церкви. Тогда было полезно удержать в своей голове как можно больше мелких фактов, рецептов, дат, цифр и пр.

Но теперь, когда за несколько гривенников можно приобрести книжку справочного характера по той или другой отрасли знании, когда в такой книжке менее чем в минуту времени можно отыскать требуемую справку, совсем нет надобности обременять благородные клетки головного мозга заучиванием сведений справочного характера. Теперь в жизни имеет успех не тот, чья память переполнена мелкими фактами, а тот, кто обладает наблюдательностью, смышленостью, умением разобраться в вопросах, какие ставит ему жизнь, быстро найти необходимые точные справки, отличить существенное от маловажного, достоверное от малодостоверного, предвидеть последствия того или иного поступка, а придя к определенному решению, энергично действовать.

На первой ступени обучения

Методическое руководство



Когда люди, начав с изображения целых слов, перейдя затем к изображению слогов, завершили дело письменности изображением звуков, то главная работа изобретателей кончилась, началась работа педагогов.

Одно из самых печальных и чаще всего повторяющихся в истории педагогики ошибок состояла в том, что педагоги в своих приемах обучения шли совсем не тем путем, каким шел первый изобретатель.

Буквы были для педагогов данными известными, и педагоги думали, что осталось только познакомить детей с буквами, показать, как из букв составлялись слоги и целые слова.

Отсюда все виды *буквослагательного способа*.

Если самым гениальным открытием в глубокой древности было изобретение алфавита, то самым замечательным открытием последнего времени в области методики был метод, названный его изобретателем основным законом чтения. «Читать по словам – значит последовательно произносить звуки в том самом порядке, в каком они написаны, без так называемых складов». Это открытие положило начало *звуковому способу* обучения чтению. Эта мысль о сочетании не названий букв, а чистых звуков при чтении, впервые, насколько известно, была высказана современником Лютера, Икельзамером, а в конце XVIII века эта мысль была уже подробно развита Шиндлером.

Очевидно, это было началом звукового метода. Его

сторонники очень много поработали над тем, чтобы выяснить так называемое ныне слияние звуков. Они предостерегали учителей от смешения звука с буквою и с ее названием; буквы, как видимые знаки членораздельных звуков, они сравнивали с нотами, нашу речь, состоящую из звуков, – с музыкою, а наш рот – с музыкальным инструментом. Если мы возьмем на этом нашем инструменте слитно и нераздельно три ноты: о-с-а, – выйдет целое слово «оса». Они настаивали на чистом произношении каждого звука без примеси посторонних звуков. Они указывали способы, облегчающие это слияние. Они советовали, например, чтобы учитель, показывая согласную букву, закрывал гласную, а первую велел бы детям тянуть до тех пор, пока не откроет другой буквы, после чего ученики легко сольют оба звука.

Таков был конечный результат работ педагогов, исходивших в обучении из алфавита. Прежде это были сторонники буквосложения, позже они дошли до звукослияния; но и раньше и позже они одинаково держались только синтеза, назывался ли он складами и сложением букв или сочетанием и слиянием звуков; они всегда начинали дело грамоты с частей и элементов, с букв или звуков, и строили из них целое – слова и речь.

И их работа не пропала даром; ее результаты входят в современные способы обучения грамоте, без них мы и до сих пор не знали бы, что значит чистое произношение согласных звуков и как устранить при обучении грамоте бессмысленное заучивание складов.

Сами недостатки этого метода содействовали наилучшему разрешению той частной методической задачи, какую взяли на себя его сторонники. Они ограничивали свою задачу лишь синтезом, лишь сложением или слиянием звуков и, специализировавшись на этом одном, разрабатывали этот момент обучения с особым старанием и успехом.

Но достоинства метода, как бы крупны они ни были, не должны скрывать от нас его недостатки. А недостаток названного метода заключается в его неполноте, в том, что здесь разработаны не все моменты обучения, а только один; в том, что сторонники этого метода не обращали никакого внимания на разложение слов на слоги и звуки; в том, наконец, что звуки давались детям, как что-то хорошо им известное, а между тем понятие о звуке как части слова может явиться у ученика лишь после разложения речи на звуки, – одним словом, в том, что обучение начиналось со звуков и букв, т. е. с таких отвлеченных и трудных понятий, до которых и до сих пор еще не доросли некоторые старые нации, как, например, китайцы.

Естественно поэтому, что методика грамоты не могла

остановиться на одном синтезе, звукосложении, и следующим шагом был анализ, разложение слов на звуки. Замечательно, что мысль о разложении слов на звуки впервые появилась в той же голове современника Лютера, Икельзамера, которому приписывают и изобретение синтетического метода. Через несколько лет после первого открытия он уже пишет об анализе, о разложении слов, он советует, чтобы ученики вслушивались в произношение слова, подмечали в слове переменные части и разлагали слово на эти части. Сколько в слове окажется переменных частей или звуков, столько же должно в нем заключаться и букв. И кто умеет разделить таким образом каждое слово на звуки, тот, по словам Икельзамера, уже умеет читать.

Но это последнее открытие на 250 лет определило развитие педагогики. Оно не привилось. Очевидно, оно было не по росту и не по силам учителям того времени. Только в конце XVIII века снова и, к сожалению, так же безуспешно начинают раздаваться голоса в пользу разложения слов на звуки. Замечательно, что и на этот раз, как всегда, открытие принадлежало людям, прислушивавшимся к интересам детей, к их психике, к их вкусам и стремлениям.

Заслуга, оказанная делу обучения грамоте изобретателями аналитического метода обучения, громадна. Мы видели выше, что в истории письменности люди начали с выделения слова или фразы, затем перешли к разложению слова на слоги (силлабическое письмо) и, наконец, додумались до разложения слова и слогов на неделимые звуки. И мы понимаем, что это естественный, логический и вместе с тем оправдываемый историей путь. Но оправданный историей, он в то же время провозглашается и лучшими европейскими педагогами: он согласуется с психологией ребенка. Ребенок при этом методе начинает изучение с разложения знакомых и понятных ему фраз и слов, и когда он доходит до звуков и букв, и то и другое уже не кажется ему чем-то вроде абракадабры. Он уже понимает «что к чему», понимает значение букв и звуков, он смотрит на звуки как на части понятных, знакомых ему слов, он понимает и значение упражнений, которые заставляют его проделывать, а ясно понимая цели упражнений, он не может не интересоваться ими, потому что он таким образом сознательно учится читать и писать.

Казалось бы, от этого открытия естественным был бы переход к аналитико-синтетическому методу, где анализ соединен с синтезом, где разложение слов на звуки сопровождается обратным процессом – слиянием звуков в целое слово, где выгоды того и другого приема соединены вместе, где новое открытие поставлено не на место прежних открытий, а рядом с ними и в

дополнение к ним.

Анализ слов по звукам по преимуществу характеризует упражнения в письме, хотя он играет роль и в чтении, синтез звуков в целое слово по преимуществу характеризует чтение, хотя он играет роль и в письме. Поэтому письмо, как только к нему приступили, идет вместе с чтением. И эта аналогия совершенно понятна: чтобы написать слово, надо сначала разложить его на звуки, а чтобы прочитать слово, надо слить составляющие его звуки. Таким образом, письмо сводится к разложению, к анализу слов, хотя и проверяется синтезом, а чтение сводится к слиянию, к синтезу, хотя и может быть проверено анализом. И как разложение слова помогает слиянию, так и письмо помогает чтению. Ученики сначала пишут слово с изученной письменной буквы, а затем читают его и в письме, и в печатном виде. Письмо и чтение, как две стороны медали, были неразрывно связаны между собою и в истории письменности. Прежде чем прочитать слово, надо, чтобы оно было написано. Чтение было только следствием письма.

Метод, защищаемый здесь нами и известный под именем *аналитико-синтетического,* или, проще, под именем письма-чтения, имеет бесспорные преимущества перед всеми другими. Он возбуждает в учащихся большой интерес, основанный на понимании учениками того, что и зачем они делают. Наоборот, те, кто отделяет обучение письму от чтения во имя каллиграфии, очень часто приходят к тому, что целые недели и месяцы держат детей над письмом элементов и букв, не приступая к письму слов и предложений. При этом дети переходят от овала к овалу, от пламевидной к пламевидной, от скуки к отвращению, не понимая даже цели, зачем все это делается и к чему это ведет. Скука чисто механических приемов обучения именно тем и обусловливается, что ученики не понимают ни смысла, ни цели предлагаемых им упражнений. Наоборот, при методе письма-чтения, с тех самых пор, как ученику показаны первые две-три буквы, он уже пишет и читает, и притом не бессмысленные склады, а целые слова, смысл которых для него ясен, а вскоре и вполне понятные ему фразы.

Интерес детей при таком методе станет совершенно понятен, если мы припомним, что мозг здорового ребенка стремится всякое впечатление, всякий образ и всякую мысль претворить в движение, все, что есть в мыслях, выразить внешним образом в слове и в деле. Дети, подчиняясь врожденному инстинкту, все, что они читают, хотят и написать, а все, что написано, хотят прочитать. Работая над каким-нибудь материалом, они не довольствуются тем, что слышат и видят, они хотят работать и руками, т. е. в данном случае писать.

Правда, что против метода письма-чтения делается много возражений. Самое существенное из них состоит в том, что природа букв и природа звуков различна. Легко расположить все буквы по трудности их письменного изображения, а звуки – по трудности их произношения и слияния; но при этом первый ряд не может совпадать со вторым. Наиболее простой для письма буквою будет *и*; но с этого звука, как с мягкого, не начнет обучение звукам ни один разумный учитель. Наиболее простыми для произношения будут звуки *у* и *а*; но они не самые легкие для письма. Поэтому метод раздельного обучения грамоте позволил бы идеально расположить звуки от легкого к трудному при обучении чтению, а буквы так же идеально, но в другом порядке, при обучении письму, тогда как метод совместного обучения письму-чтению требует от учителя компромиссов. И мы не можем не признать, в известной мере, справедливости этого возражения. Мы считаем безусловно важным, чтобы на самых первых уроках письма, после элементов и в связи с ними, изучались буквы, наиболее простые по начертанию (*и, ш* впереди всех, *о* впереди *а, л* впереди *м*), а на самых первых уроках звуковых упражнений изучались звуки, наиболее удобные для выделения и слияния (*а, у, о, с, р, ш*); что же касается расположения звуков и букв на последующих уроках, когда дети справятся с главными затруднениями при письме (правильно держать корпус, руку, карандаш или перо и бумагу), то в этом отношении современная методика предоставляет нам значительный простор, так как она может дать на этот счет лишь общие указания. Авторы букварей, руководившиеся одними и теми же общими принципами, допускают в расположении букв большое разнообразие: одну и ту же букву один из авторов ставит на пятое место, а другой относит на конец алфавита.

Выгоды совместного обучения письму-чтению незаменимы. На одном и том уроке ученики усваивают звуки и слова, произносят их, запоминают их формы в печатном виде и сами пишут те самые слова и буквы на бумаге. Звуковые, зрительные и моторные образы, воспринятые одновременно и последовательно, спаиваются в краткую сеть, помогают и поддерживают друг друга. Ученик на одних и тех же изученных им звуках и буквами разобранных, и написанных, и прочитанных словах учится и говорить, и слушать, и читать, и писать; он развивает и глаз, и ухо, и руки, и речь, не говоря уже о том, что при этом, благодаря эвристическому методу преподавания, учится и думать.

То, чего не удержало бы, выражаясь фигурально, одно ухо, помогут удержать глаз и рука. Ученик зрительного типа не запоминает изученного звука; вы прицепляете его к букве, формы

которой легко запоминаются учеником, и он уже помнит вместе графический образ и слуховой.

Стоит в памяти ученика возникнуть одному из этих образов, воспринятых сегодня на уроке, например, форму печатной буквы, и он естественно и непроизвольно вспомнит и звук, и форму письменной буквы, и процесс ее письма, и слова, которые он читал и писал в классе. Звуки и слова изучены со всех сторон; они стали полною собственностью ученика. Этот прием одинаково выгоден для всех типов учащихся. Он предоставляет зрительному типу возможность связать весь урок со зрительными образами, сродными его душе; моторному типу он дает средство воспроизвести все результаты урока по глубоко залегшим в его уме графическим образам. Слуховой тип выдвинет вперед звуки, но они напомнят ему все остальное.

Мы уже говорили о том, до какой степени важно, чтобы в нашем уме было возможно больше логических, соответствующих действительности связей. Мы знаем, что эти связи нужны не только в интересах лучшего запоминания и усвоения. Мы знаем, что к связям, к их количеству и качеству сводится все наше умственное развитие. Метод совместного обучения дает больше логических, соответствующих действительности связей, стало быть, он лучше, чем всякие другие, развивает ум ученика.

Русский букварь

ay ay ay
ya ya

ya

oi a ay y y

c *c* yc

Оо

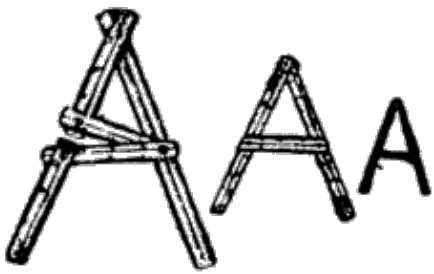
ос
ус у ос
уа у ос
ау

о ус

Хх

ус ох ух
ух ах ус
ах ух ух

Хх хэс ухо



А

ух ухо
уха сухо
ухо

ухуухаухо Ах, уха, уха!

ус
усы
осы

Ах, осы, осы!
У ос усы

ы

ух
ах
ох
сох

ух
сух
суха
сухо

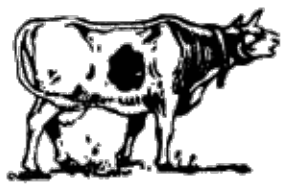
Ох, осы.
Ах, осы.
Ух, осы.

ы ы *у* *ос* *усы*

ам-ам

сом

м м

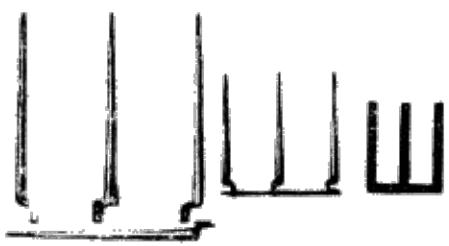


Мм

Сама мама

ам	умы	сама	Ах, мама!
ум	сом	сам	Ау, мама!
ума	мох	само	Ах, муха!
уму	мама	сума	Ух, осы!

Ах, сама мама! Ау, мама!
У мамы сума. Мы у мамы.



суш	Саша
сушу	сама
суша	мама
Саша	Маша

ш ш Шш

Маша Саша, Маша

У мамы Саша. Ау, Саша!
У мамы Маша. Ау, Маша!

Рр Р

хор сор
хоры сыр
хором сыро
хор сыру

Рр Рр

роса, сыро.

шар
шары

У мамы Шура. Ура, Шура!

он нас
сон у нас
сын наша
сыну ноша

Нн *нн*

сон, рана.

рана
рано

Наш сын. Наша мама. Наша ноша.

Л Л

мал мыло сало
мала мылом мало
мало мыла сала
малы ныла мало

Луна-шар. л Л л.

Мало росы. У нас мало сору.

ж Ж ж

Ж Ж Ж

Лажу соху.

Ж ж

уж	жар	сажа	жал
ужу	жара	сажу	на-жал
ужас	жару	мажу	са-жал

Жала, жала, а нажала мало.

В В в

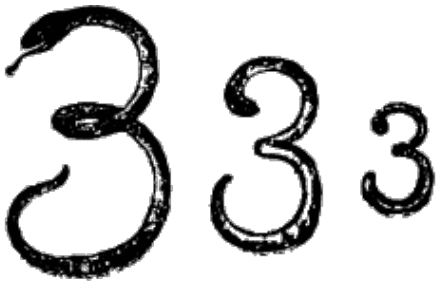
вол	воры	вы
волы	вор	выл
волос	ворон	завыл

В в

сова, ворона.

в в

Мы вам, а вы нам.



З з *З з*

зала	рыл
зола	за-рыл
зол	воз
роза	на-воз
розы	сох
розу	за-сох

М. Морозы, засуха.

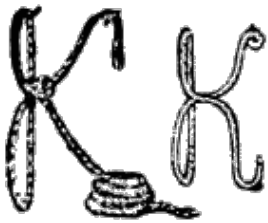
Мы за вас, а вы за нас. Вы за соху, мы за соху.

пол	спал
пал	пар
упал	пара
напал	опара
напала	опора
упала	пора
пал	запор

П п *п п*

Пала роса.

Пол сыр. Паша упала. Папа, папа, наша Паша упала.



К к

К к

лак	ку-ку	Лук
мак	кум	луком
рак	ком	Лука
мрак	кол	Луку
жук	коза	сук
сук	коса	сок
сух	кора	кусок

Пара рук.

каша
наша

Мы к вам, а вы к нам. Мы за косу, а вы за кашу.

топор
топоры

Т т

т т

кот	крот
коты	шут
ты	шутка
ноты	лот
соты	молот
сыты	лот
сыт	лоток
рот	

Попал топор на сук.

У кота усы. Вот усы, так усы!
Вот так кот! Вот так Мурка!

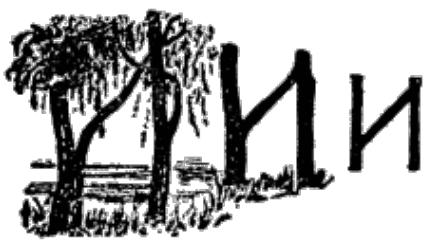
ь *ъ*

кон	хор
конь	хорь
пыл	
пыль	

Каша = мать наша.

		соль	ось
		моль	осы
жар	жал	мать	пыл
жарь	жаль	ров	пыль
шар	пар	кров	пол
шарь	парь	кровь	польза

Каша — мать наша. У нас мало ос.
Ось плоха. Волна вольна.



и И и

		ивы	ил
		ивушка	мил
		Иван	мыл
		Иванушка	мило
		мои	мыло
осы	коты	твои	пыл
оси	котик	свои	пил
косы	ты	рои	пили

Коси, коса, пока роса.

Пили пила, пока остра. Ах, ах, а руками мах, мах. Они пахать, а мы руками махать.

Ч

луч	туча
лучи	тучи
кучи	тучки
куча	тучка
час	ручка
часы	Жучка

Ч ч *Ч ч*

У У Утки чутки.

утки	ночь	чиж	час
чутки	ночи	чижи	часто

Ух, туча мух. Учись читать. Учись считать, учись писать.

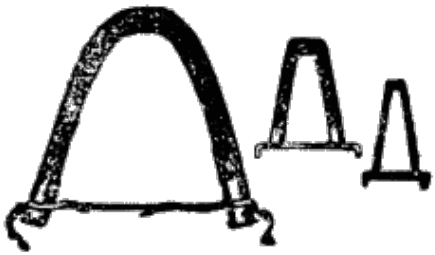
Й *й*

рой	пой	свой	чай
мой	спой	твой	чайка

Устрой сиротку.

ай	рой	зайка	чай
май	крой	заика	чайник

Пой, мой милый папа. Спой нам про зайку. Ай, ай, ай, какой плохой май!



Д д *д д*

пуд
пуды
сад
сады
садик

дом	лад	вор	суда
домик	клад	двор	посуда

Ты уди удой, а дуди дудой. Наш Иван мал, да удал.

Мал, да удал.

Э э *Э э*

Экипаж

этот эти
экипаж этажи
эх этаж
эхо этакой

Эй, эй, кто там? Поди к нам. Слышу эхо. Эко диво!

Е е

*)эй	еду		
ей	едут		
эхо	малые		
ехал	милые		

Е е

ё

Мы у ели ели сало. Мы поели и поехали домой.

**)сено	везу	мех	дети
сон	воз	мох	дело
перо	лето	несу	тело
пора	лот	ношу	лес

Вы за дело, а мы за еду. Где кисель, там и сел. Ели, ели, не доели. Этот кинул, не докинул, этот кинул, перекинул, этот кинул, не попал.

***)вёз	нёс	колёса	Семён
воз	ношу	колос	умён

---

*) Здесь *е* = *йэ*.

**) Здесь *е* = *ьэ*, где ь идет на смягчение предыдущего согласного.

**) Здесь *ё* = *ьоэ*, где ь указывает на смягчение предыдущего согласного. Когда же впереди нет согласного, то *ё* = *йо*.

Не купи двора, купи соседа.

Ни то, ни сё, кипело, кипело, кипело, да все и выкипело.

годы	дуга
год	дуги
гол	ром
угол	гром
уголь	громко
герой	ни гугу

Г г *г*

Сто голов, сто умов.

Гол, как кол. Где голод, там и холод. Игра игрой, а дело делом. Говори, да не спорь, а хоть и спорь, да не вздорь. Говорили, говорили, да не сговорились.

*) Я я

Я я Я

яд	Яша
ад	Яков
яма	моя
ам-ам	твоя
азбука	своя
язык	малая
язва	милая
мал	пяток
**)мял	патока

Сеял, сеял, не досеял, веял, веял, не довеял. Кто тут? Тут я — Яша.

Спи, дитя моё, усни.

право	гряды	мята	заря
прямо	град	мать	зараза
мяч	шляпа	дядя	сяду
мячик	шла	тятя	в саду

Пахать не я, косить не я, а пить да есть — вот он я. Не всякий пашет, да всякий ест. Не гони коня кнутом, а гони коня овсом.

---

*) Здесь *я* = *йа*.

**) Здесь *я* = *ьа*, где ь означает смягчение предыдущего согласного.

Б б

б б

		беда
зуб	зубы	зубами
бык	был	бил
пил		
блоха	плоха	луб
лубок		
победа	бел	белок
белочка		
буду	не забуду	незабудка

Мыло серо, да моет бело.

Ваня, Ваня, будет тебе баня. Дела не делаешь, от дела бегаешь. Не хвались, идя на работу, а хвались, идя с работы.

Ф ф

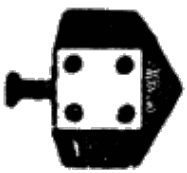
Фф

		вилы
кофе	кофта	ковш
фут	фунт	
Фома	Федул	Федор
Федя	Феня	
филин	Филипп	граф
графин	сарафан	кафтан
фабрика	влага	флаг
вата	фата	хата		

Напала зевота на Федота, с Федота напала зевота на Фому, с Фомы напала на тебя, а с тебя напала и на меня.

Фунт кофе.

Говорит кума Фекла куму Федулу: «Федул, что губы надул?» — Кафтан прожег. — «А велика дыра-то?» — Дыра-то велика: один ворот остался, — отвечает Федул.



Ю Ю Ю ю

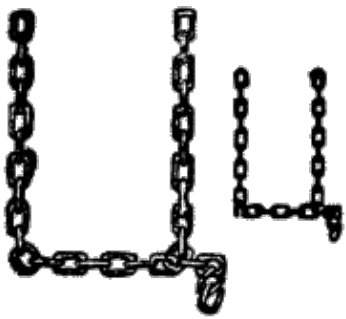
юла *)	юг	рою	сею
улов	ух	крою	вею
Юля	ура	покрою	пою
улей	Юра	накрою	даю

Зимою морозы, а летом грозы.

суда	луч	душно	люди
**)сюда	ключ	дюжина	блюдо
тук	крюк	изюм	лубок
тюк	круг	изумруд	Люба

*) Здесь *ю* = *йу*.
**) Здесь *ю* = *ьу*, где ь указывает на смягчение предыдущего согласного.

Языком туда-сюда, а делом никуда. «Лень, отвори дверь: сгоришь». — Хоть сгорю, а двери не отворю. «Я медведя поймал». — Поймал, так веди его сюда. — «Веду, да он не идет». — Так иди сам сюда. — «Иду, да медведь меня не пускает».



Ц ц

лицо
лица
улица
куры
курица
рукав
рукавицы

цеп цепь
цепы цепи

цепочка, цирк, цель, целковый.

Скажешь курице, а курица скажет всей улице. Ай, ай, ай, вот так месяц май: не холоден, да голоден. Не верь началу, а верь концу. Конец — делу венец.

Конец — всему делу венец.

Щ щ

Щ щ

щи	шипы
ищи	щипцы
чека	шелк
щека	щелка
роща	щука
рощица	щенок

Щи да каша

пища наша.

Щи не щи, а рот полощи. Волки рыщут — пищи ищут. «Что ищешь?» — Ищу очки. — «Не ищи очки: очки у тебя на носу».

Ъ *ъ*

день	пыль	ладь
деньги	пыльно	ладью

Ь

зорко	режь	семь	есть
зорька	режьте	семья	съесть
лезу	лист	ем	съест
лезь	листья	съем	съезд
хор	вью	ел	въезд
хорь	вьюн	съел	отъезд
хорьки	вьюга	сел	объезд

Ехал, въехал, отъехал, объехал, объедки, обед, объясни. И сел бы, и съел бы, да не дают. Где пьют, там и льют. Что нальёшь, то и выпьешь. Что посеешь, то и пожнёшь; что пожнёшь, то и смолотишь; что смолотишь, то и смелешь; что смелешь, то и съешь.

Не игла шьёт, шьют руки. Откладывай безделье, да не откладывай дела. Еду, еду, не свищу, а наеду – не спущу. Ложь ложью погоняет. Спасибо вам за хлеб, за соль, за щи, за кашу, за угощенье ваше.

Маша потеряла в городе маму. Плачет Маша, маму зовет. Люди спрашивают Машу: «Какая твоя мама?» А Маша отвечает: – Моя мама лучше всех.

Я был **у судьи. Суди** сам, кто из нас виноват. Сложи **уголь** в **угол.** На что и *клад*, коли в семье **лад. Ладь** телегу под *кладь*. Ружьё бьёт далеко. Метко, хоть **редко. Редька** *горька. Горка* крута. У нас в саду много **ос. Ось** сломалась.

Стал мороз. **Коля** тесал **колья.** Наступила весенняя **оттепель. Тёпел** нынче день. **Кисель кисел. Солю** суп **солью.** Говорит мне **брат: брать** ружьё нельзя. Ах, волна моя, **волна,** ты гульлива и **вольна.** Дождь **льёт. Перелёт** птиц.

Где **кисель,** тут и **сел,** где пирог, тут и лёг. Конь бежит, земля дрожит. Ночью все кошки серы. Знает кошка, чьё мясо съела. От топота копыт пыль по полю летит. Иглою шьют, а чашкою пьют. Огонь жжётся. Слову – вера, хлебу – мера, деньгам – счёт. Ученье – свет, неученье – тьма. Не учась, и лаптя не сплетёшь. Дружбу помни, а зло забудь. Не могу повернуть **шеи. Шей** скорее, не ленись! У приятеля и убогий приют хорош. Ласковое слово, что весенний день. Новых друзей наживай, а старых не теряй. **С миру** по нитке – голому рубаха. Голодной курице просо снится. Работай до поту, поешь в охоту. **Подай** мне эту книгу. **Поддай** пару. По себе о других не **суди. Ссуди** мне три рубля. **Дети сели и съели** свой обед.

Анна. Авраам. Россия. Класс. Сор. Ссора. Мож-же-вель-ник. Вож-жи. Жуж-жание. Тепло. Оттепель. Металл. Суд. Ссуда. Рано. Ран-ний. Зубы. Без-зу-бый. Ссылка. Длина. Длин-ная дорога.

Загадки: *Под одной шляпой четыре брата стоят. Два братца*

спереди бегут, два братца сзади догоняют.*

Из пшеницы белая **мука.** Голод – великая **мука.** В яйце есть **белок.** В лесу много **белок. Жаркое** подали на стол. Было **жаркое** лето.

Аа Бб Вв Гг Дд Ее Жж Зз Ии Кк Лл Мм Нн Оо Пп Рр Сс Тт Уу ФФ Хх Цц Чч Шш Щщ Ъъ Ыы Ьь Ээ Юю Яя Йй

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.

** Отгадки: стол, колеса.*

Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ы, Ь,
Э, Ю, Я, А, Б, В, Г, Д,
Е, Ё, Ж, З, И, Й, К, Л,
М, Н, О, П, Р, С, Т, У,
Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ы,
Ь, Э, Ю, Я, а, б, в, г,
д, е, ё, ж, з, и, й, к,
л, м, н, о, п, р, с, т,
у, ф, х, ц, ч, ш, щ, ъ,
ы, ь, э, ю, я,
Цифры 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.

Буквы гласные: *а, е, э, ё, и, о, у, ы, ю, я.*

Буквы согласные: *б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ.*

Буква полугласная *й.*

Твёрдый знак ъ. Мягкий знак ь.

В старых книгах вместо *е* часто писали Є, а вместо *и* писали *і* и вместо ф – θ: дЄти, Єдут, іюнь, іюль, Θома.

Шесть перемен и всё одна редька: редька с квасом, редька с маслом, редька со сметаной, редька ломтями, редька кусками, редька целиком.

«Слушай меня, мой пёс; на вора лай, к нам в дом не пускай, а детей не пугай и с ними играй».

Слепой шел домой. Была ночь. Слепой нес перед собой свет. Ваня говорит слепому: «Какой ты глупый, слепой: несёшь свет перед собой, а сам слепой; для чего тебе свет?» А слепой говорит: «Нужен свет мне для того, чтобы зрячий не сбил меня с ног долой».

Детские очки. Говорит Миша бабушке: «Купи мне, бабуся, очки: я хочу, по-твоему, книги читать». – «Хорошо, – отвечала бабушка, – я куплю тебе очки, только детские», и купила внуку букварь.

Аз да буки, а там и науки. Грамоте учиться – всегда пригодится. Ученье – свет, а неученье – тьма.

Таня знала буквы. Она взяла книгу и куклу и дала книгу кукле, будто это – школа, и говорит Таня кукле: «Учи, кукла, буквы: это А, это У. Смотри, помни».

Лиса и рак

Лиса говорит раку: – Рак, давай перегоняться. – «Ну, что ж, лиса, давай». Лиса побежала, а рак уцепился лисе за хвост. Лиса до места добежала, а рак отцепился и говорит: «А я давно уж жду тебя тут».

Жадная собака

Несла собака кость через мост. Глядь, в воде её тень. Пришло

собаке на ум, что в воде не тень, а другая собака и кость. Она и пусти свою кость, чтобы взять другую кость. Другой кости не взяла, а своя кость ко дну пошла.

Хромой и слепой

Случилось хромому и слепому переходить через быстрый ручей. Слепой взял хромого на плечи, и оба перешли ручей благополучно.

Догадливый

Видел Ваня во сне кашу. Хотел есть, да ложки не было. Другой раз он лег спать с ложкой, но каши не видал.

Трус

Саша был трус. Была гроза и гром. Напал на Сашу страх. Саша со страху влез в шкап. В шкапу было ему темно и душно. Саше не слышно было, прошла ли гроза. «Сиди, Саша, долго в шкапу за то, что ты трус».

У Вари был чиж. Чиж жил в клетке и ни разу не пел. Варя пришла к чижу и говорит: «Пора тебе, чиж, петь». А чиж отвечает: «Пусти меня на волю, на воле буду весь день петь».

Пошли дети в лес. Долго были в лесу, не знали, куда выйти из лесу, и не знали, где дом. Стало детям слышно звон; дети пошли на звон, и нашли село и пришли домой.

Бабушка и внучка

У бабки была внучка. Внучка была мала и всё спала. Бабка сама пекла хлебы, мела избу, мыла, шила, пряла и ткала на внучку. Потом бабка стала стара, и всё лежала на печке. Тогда внучка стала печь хлебы, мыть, шить, ткать и прясть на бабку.

Ваня пас корову и стал лицом к лицу с медведем. Медведь ревёт, корова ревёт, а кто кого дерёт, Ваня не разберёт. Стоит Ваня, ни жив, ни мертв. Зуб на зуб не попадет. Стал Ваня клич кликать; стал на помощь звать. Ни от кого ни слуху, ни духу. Уж

Ваня от страху дрожал-дрожал. Но вот залаяли собаки, и медведь убежал.

Птичка летает,
Птичка играет,
Птичка поёт.
Птичка летала,
Птичка играла,
Птички уж нет.

Где же ты, птичка?
Где ты, певичка?
В дальнем краю
Гнёздышко вьёшь ты.
Там и поёшь ты
Песню свою.

Два ворона

Ворон к ворону летит,
Ворон ворону кричит:
«Ворон! где б нам пообедать?
Как бы нам о том проведать?»

Ворон ворону в ответ:
«Будет нам готов обед!
В чистом поле под ракитой,
Богатырь лежит убитый!»

Золотое яичко

Жили себе дед да баба
И была у них курочка ряба.
Снесла курочка яичко:
Яичко не простое,
Золотое.
Дед бил, бил —
Не разбил;
Баба била, била —
Не разбила.

Мышка бежала,
Хвостиком махнула:
Яичко упало
И разбилось.
Дед и баба плачут,
Курочка кудахчет:
«Не плачь, дед, не плачь, баба!
Я снесу вам яичко другое,
Не золотое – простое».

Золото и булат

«Всё моё!» – сказало злато.
«Всё моё!» – сказал булат.
«Всё куплю!» – сказало злато.
«Всё возьму!» – сказал булат.

Хорошо да худо

Ехал мужик, а навстречу ему его кум. «Ты откуда, кум?» – Из города, кум, – «А зачем ты ездил?» – За мерою гороха, – «Вот это хорошо». – Хорошо, да не совсем. – «А что ж?» – Ехал, да горох и рассыпал. – «Вот это худо». – Худо, да не совсем. – «А что ж?» – Рассыпал-то меру, а собрал две меры. – «А вот это хорошо». – Хорошо, да не совсем. – «А что ж?» – Посеял, да редок. – «Вот это худо». – Худо, да не совсем. – «А что ж?» – Хоть редок, да стручист. – «Вот это хорошо». – Хорошо, да не совсем. – «А что ж?» – Свиньи повадились горох топтать, топтали, топтали, да весь горох и вытоптали.

Два козлика

Через ручей была положена узкая дощечка. Посредине её встретились два козлика. Один козлик говорит: «Пусти меня!» А другой говорит: «Нет, не пущу; ты пусти меня». Началась драка. Дрались, дрались, да оба и упали в воду.

Лиса и тетерев

Бежала лиса по лесу, увидала па дереве тетерева и говорит ему: «Терентий, Терентий, я в городе была». – Бу-бу-бу, была, так была. – «Терентий, Терентий, я указ добыла». – Бу-бу-бу, добыла, так добыла. – «Чтобы вам, тетеревам, не сидеть по деревам, а всё бы гулять по зелёным лугам». – Бу-бу-бу, гулять, так гулять. Но тут услышала лиса конский топот и собачий лай, и спрашивает: «Терентий, кто там едет?» – Мужик. – «А кто за ним бежит?» – Жеребёнок. – «Какой у него хвост-то?» – Крючком. – «Ну, так прощай, Терентий, мне недосуг».

Два мужика

Два мужика рыли канаву. Рыли три дня, получили три рубля. И три дня делили три рубля. Все спорили между собою. Лучше бы они еще три дня рыли канаву.

Петушок и курочка

Петушок с курочкой пошли в лес по орехи. Петушок залез на орешину рвать орехи. Петушок кидает, а курочка подбирает. Вот кинул петушок орешек и попал курочке в глазок. Курочка плачет. Едут люди и спрашивают: «Курочка, курочка, что ты плачешь?» – Мне петушок глазок ушиб. – «Петушок, петушок, почему ты курочке глазок ушиб?» – Мне орешина штаны разорвала. – «Орешина, орешина, почему ты петушку штаны разорвала?» – Меня козы обглодали. – «Козы, козы, почему вы орешину обглодали?» – Нас пастухи не берегли. – «Пастухи, пастухи, почему вы коз не берегли?» – Нас хозяйка блинами не кормила. – «Хозяйка, хозяйка, почему ты пастухов блинами не кормила?» – У меня свинья опару пролила. – «Свинья, свинья, почему ты у хозяйки опару пролила?» – У меня волк поросёночка унёс. – «Волк, волк, почему ты у свиньи поросёнка унёс?» – Я есть захотел, мне голод велел.

Правда всего дороже

Мальчику подарили топорик. Мальчик был рад подарку и рубил всё, что попадало под руку. Он срубил даже деревцо, посаженное его отцом. Когда отец увидал срубленное дерево, он опечалился и спросил сына: «Кто срубил моё деревцо? Я хочу строго наказать виновного!» Мальчик ответил: «Накажи меня: это

я сделал». Отец сказал: «Это дерево очень дорого мне, но твоя правдивость всего дороже!» И он обнял сына.

Пословица. *На правду цены нет.*

Берись дружно – не будет грузно

Посадил дед репку: выросла репка большая-пребольшая. Стал дед репку из земли тянуть: тянет-тянет, вытянуть не может.

Позвал дед на помощь бабку. Бабка за дедку, дедка за репку: тянут-тянут, вытянуть не могут.

Позвали на помощь внучку. Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-тянут, вытянуть не могут.

Кликнула внучка Жучку. Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-тянут, вытянуть не могут.

Позвала Жучка кошку Машку. Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-тянут, вытянуть не могут.

Кликнула Машка мышку. Мышка за Машку, Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-тянут, – вытащили репку!

Пословица. *Хоть и сзади, да в том же стаде. Отстал – сиротою стал.*

Терем

Построила муха терем. Прилетел комар-пискун: «Терем, теремок, кто в Тереме живёт?» – Я, муха-шумиха. – «А я комар-пискун» – Ступай ко мне жить. И стало их двое. Прибежала мышка-норушка. «Терем-теремок, кто в тереме живёт?» – Я, муха-шумиха, да комар-пискун. – «А я мышка-норушка». – Ступай к нам жить. И стало их трое. Пришла лягушка-квакушка: «Теремок, теремок, кто в тереме живёт?» – Я, муха-шумиха, да комар-пискун, да мышка-норушка. А ты кто? – «А я лягушка-квакушка». – Ступай в нам жить. И стало их четверо. Прибежал заяц: «Теремок, теремок, кто в тереме живёт?» – Я, муха-шумиха, да комар-пискун, да мышка-норушка, да лягушка-квакушка. А ты кто? – «А я заяц-увёртыш» – Ступай к нам. И стало их пятеро. Прибежала лисичка-сестричка: «Терем, теремок, кто в тереме живёт?» – Я, муха-шумиха, да комар-пискун, да мышка-норушка, да лягушка-квакушка, да заяц-увёртыш. А ты кто? – «Я лисичка-поскокишь». –

Ступай к нам. И стало их шестеро. Пришла собака: «Терем, теремок, кто в тереме живёт?» – Я, муха-шумиха, да комар-пискун, да мышка-норушка, да лягушка-квакушка, да заяц-увёртыш, да лисичка-поскокишь. А ты кто? – «А я гам-гам». – Ступай к нам. И стало их семеро. Прибежал медведь: «Терем, теремок, кто в тереме живёт?» – Я, муха шумиха, да комар-пискун, да мышка-норушка, да лягушка-квакушка, да заяц-увёртыш, да лисичка-поскокишь, да собака гам-гам. А ты кто? – «А я всех вас давишь».

Пожарная собака

Собак приучают спасать детей во время пожара. Одна такая собака спасла 12 детей; ее звали Боб. Один раз загорелся дом. Старшие выбежали, а одну маленькую девочку забыли в суматохе. Пожарные послали Боба. Боб бросился в дом и через минуту вынес девочку. Мать девочки плакала от радости. Все ласкали собаку, а Боб рвался опять в дом. Его пустили, и он скрылся в огне. Вдруг выбегает Боб и тащит в зубах большую… куклу.

Лиса

Спрашивает лиса кролика: «Зачем ты, кролик, роешь такие узкие норы?» Отвечает кролик Лисе: «А затем я рою узкие норы, чтобы ты, лиса, не пришла ко мне в гости».

Брат и сестра

Говорит брат сестре: «Не тронь моего коня». Говорит сестра брату: «А ты не тронь моей куклы». Брат и сестра поссорились, но скоро им стало скучно, и они помирились.

Кому тяжелее

Сани говорят лошади: «Нам зимою тяжело». Телега говорит: «Мне летом тяжело». А лошадь говорит: «Мне тяжело и зимою, и летом».

Хоровая песня

1) – «Уж мы просо сеяли, сеяли.
Пускай просо вырастет, вырастет».
2) – А мы просо вытопчем, вытопчем.

1) – «А мы топтать не дадим, не дадим».
2) – А мы коней напустим, напустим.

1) – «А мы коней поймаем, поймаем».
2) – А мы коней выкупим, выкупим.
Мы дадим вам сто рублей, сто рублей!

1) – «Нам не надо тысячи, тысячи».
2) – Мы дадим вам дров костер, дров костер.

1) – «Нам дрова не надо, не надо:
У нас избы топлены, топлены».

Ворона и рак

Ворона поймала рака, села на суку над озером и хочет рака есть. А рак говорит: «Помню я, ворона, твоего отца и твою мать. Славные были птицы!» Ворона говорит: «Угу», а рта не раскрывает. Рак говорит: «Помню я твоих сестер и твоих братьев. Славные были птицы». – «Угу!» – говорит ворона, и всё не раскрывает рта. Рак говорит: «Хороши были твой отец и твоя мать, твои сестры и твои братья, а всё не такие, как ты. Ты лучше всех». – «Ага», – сказала ворона. Раскрыла ворона рот, а рак упал в воду.

Примечания

К читателю.

Введение к кн. Основы новой педагогики.

Впервые опубликовано в 1913 г.

Публикуется по: Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения/Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Британева. – М.: Педагогика, 1987. – С. 325–351.

Печатается в сокращении.

Наши методы преподавания и умственный паразитизм.

Впервые опубликовано в 1901 г.

Публикуется по: Вахтеров В.П.Избранные педагогические сочинения/Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Британева. – М.: Педагогика, 1987. – С. 148–162.

Печатается в сокращении.

Нравственное воспитание и начальная школа.

Впервые опубликовано в 1898 г.

Публикуется по: Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения/ Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Британева. – М.:Педагогика, 1987. – С. 43–139.

Печатается в сокращении.

Стремление к развитию.

Глава из кн. Основы новой педагогики. Впервые опубликовано в 1913 г.

Публикуется по: Вахтеров В.П.Избранные педагогические сочинения/Сост. Л.Н.Литвин, Н.Т.Британева. – М.: Педагогика, 1987. – С. 352–363.

Печатается в сокращении.

Значение активности в развитии ребенка.

Глава из кн. Предметный метод обучения. Впервые опубликовано в 1907 г.

Публикуется по пятому изданию (М., 1918). – С. 174–211.

Печатается в сокращении.

Русский букварь.

Впервые опубликован в 1898 г.

Публикуется по: Первый шаг. Букварь для письма и чтения. – Пг., 1922.

notes

Примечания

1

Московский 2-й университет (2-й МГУ) основан в 1918 г. при преобразовании Высших женских курсов. В 1930 г. реорганизован в Московский педагогический институт (ныне Московский педагогический университет), Московский 2-й медицинский институт (ныне им. Н.И. Пирогова) и Московский институт тонкой химической технологии (ныне им. М.В. Ломоносова). – *Ред.*

2

Эвристика (от *греч.* отыскиваю, открываю) – наука, изучающая продуктивное творческое мышление (эвристическая деятельность). – *Ред.*

3

«Людьми двадцатого числа» в дореволюционной России иронично называли чиновников, т. к. жалование им выдавалось 20-го числа каждого месяца. – *Ред.*